

# **The English language in Francophone West Africa**

**La langue anglaise  
en Afrique de l'Ouest  
francophone**





# **The English Language in Francophone West Africa**

## **La langue anglaise en Afrique de l'Ouest francophone**

by par  
Hywel Coleman

with avec  
Arnauld Aguidissou  
Aïché Bâ  
Tidiane Cissé  
Djibril Diouf  
Amadou Mamadou Djigo  
Mahamoudou Djittèye  
Godefroy Marie Julien Gaméné  
N'guessan Kanga  
Mohamed Khattar  
Aristide Kodjahon  
Tamba Ngom  
Issa Sylla  
Kossi Toto  
Christian Paulin Zouré

**The English language in Francophone West Africa**  
**La langue anglaise en Afrique de l'Ouest francophone**

by par Hywel Coleman

with avec Arnauld Aguidissou, Aïché Bâ, Tidiane Cissé, Djibril Diouf, Amadou Mamadou Djigo, Mahamoudou Djittèye , Godefroy Marie Julien Gaméné, N'guessan Kanga, Mohamed Khattar, Aristide Kodjahon, Tamba Ngom, Issa Sylla, Kossi Toto and Christian Paulin Zouré

Published by the British Council, Dakar, Senegal

ISBN 978 0 86355 700 2

First published 2013  
*Première publication 2013*

© The British Council

## Contents

1	Foreword
3	Acknowledgements
5	The survey team
7	Section 1 Introduction
19	Section 2 Country profiles
39	Section 3 Languages and language policies in the region
107	Section 4 What are the characteristics of English teachers in Francophone West Africa?
125	Section 5 How do people become English teachers?
145	Section 6 Time allocations for English in the schools of Francophone West Africa
151	Section 7 What happens in English language classrooms in Francophone West Africa?
169	Section 8 How do learners and teachers view English?
181	Section 9 What learners learn
209	Section 10 Conclusions
221	References

### Appendix

228	Levels of responsibility for English
229	Textbooks and readers in use for learning and teaching English in school
236	The Juba Conference on Language-in-Education in South Sudan, 4–7 March 2012, Concluding Statement of Principles
238	The Millennium Development Goals

*Note: Supplementary material is available on the website which accompanies this book at <http://britishcouncilblogs.org/africa/category/senegal/>.*

## Sommaire

1	Avant-propos
3	Remerciements
5	L'équipe chargée de l'étude
7	1 <sup>ère</sup> partie : Introduction
19	2 <sup>ème</sup> partie : Profil des pays
39	3 <sup>ème</sup> partie : Langues et politiques linguistiques dans la région
107	4 <sup>ème</sup> partie : Quelles sont les caractéristiques des professeurs d'anglais en Afrique de l'Ouest francophone ?
125	5 <sup>ème</sup> partie : Comment les gens deviennent-ils professeurs d'anglais ?
145	6 <sup>ème</sup> partie : Allocations d'heures de cours pour l'anglais dans les écoles d'Afrique de l'Ouest francophone
151	7 <sup>ème</sup> partie : Comment se déroule un cours d'anglais en Afrique de l'Ouest francophone ?
169	8 <sup>ème</sup> partie : Comment les apprenants et les professeurs perçoivent-ils l'anglais ?
181	9 <sup>ème</sup> partie : Les contenus d'enseignements
209	10 <sup>ème</sup> partie : Conclusion
221	Références

### Annexe

228	Niveaux de responsabilité pour l'anglais
229	Manuels scolaires et livres de lecture utilisés pour apprendre et enseigner l'anglais à l'école
236	La conférence sur la Langue-dans-l'Education de Juba, République du Sud Soudan, du 4 au 7 mars 2012, Déclaration de principes
238	Les Objectifs du Millénaire pour le Développement

*Remarque : Une documentation complémentaire est disponible sur le site internet qui accompagne ce livre à l'adresse suivante : <http://britishcouncilblogs.org/africa/category/senegal/>.*



## Foreword

Since its foundation in 1934 the British Council has worked to promote and to encourage debate on the role and teaching and learning of English worldwide. The Council remains equally committed to this today, as reflected in this publication.

English is continuing to grow as the world's de facto lingua franca, and as an important communication tool that brings people together.

We believe that English opens doors, creates opportunities for mobility and education, supports economic growth through international trade and creates new international communities – allowing people from diverse backgrounds to build a more positive intercultural dialogue.

Governments recognise the importance of English to their economies and societies and to the fulfilment of the personal aspirations of their citizens. They also recognise its capacity to empower and support development.

They want to make the learning and teaching of English in their education systems as effective as possible, responding to demand from their citizens who wish to have access to the information, education and economic opportunities of a globalised world.

There are many complex issues associated with these aspirations and challenges that need to be addressed and this book investigates these issues. It reports on an in-depth study into the position of the English language in eight nations in Francophone West Africa. The research was undertaken by a team of 14 English language specialists from the region. The research programme was co-ordinated by Hywel Coleman, who also wrote the book.

The research examines the role of English in relation to other languages in the region, particularly with regard to trade and international collaboration. It also identifies government policies regarding the teaching of English and the preparation of English teachers and highlights areas where practice does not yet match policy. The study describes how the learning-teaching process takes place in the classroom and attempts to measure the impact of this process. It concludes with recommendations for policy and practice.

The book considers a wide range of topics, including:

- the perceptions of individuals and communities of the status, role and benefits of English
- language policy, particularly when and how to introduce English into the school system – and when to delay its introduction to protect local language development
- the role and position of local Englishes, and how they are used alongside global standard English
- the contribution of English to national and international development; the role and particular challenges of English in developing economies.

## Préface

Depuis sa création en 1934, le British Council ne cesse d'œuvrer en vue de promouvoir et susciter le débat sur le rôle, l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans le monde entier. Aujourd'hui encore, le British Council demeure fidèle à cet engagement, comme le prouve la présente publication.

L'anglais continue à évoluer comme lingua franca de facto du monde, et comme un important outil de communication qui rassemble les peuples.

Nous croyons que l'anglais ouvre des portes, crée des opportunités de mobilité et d'éducation, soutient la croissance économique grâce au commerce international, et crée de nouvelles communautés internationales – permettant aux populations de diverses origines d'établir un dialogue interculturel plus positif.

Les gouvernements reconnaissent l'importance de l'anglais pour leurs économies et leurs sociétés et pour la réalisation des aspirations personnelles de leurs citoyens. Ils reconnaissent également sa capacité à renforcer et à soutenir le développement.

Ils veulent rendre l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais dans leurs systèmes éducatifs aussi efficaces que possible, pour répondre à la demande de leurs citoyens qui souhaitent avoir accès à l'information, à l'éducation et aux possibilités éducatives et économiques d'un monde globalisé.

Il existe plusieurs problèmes complexes liés à ces aspirations et à ces défis, qui doivent être résolus. Le présent livre enquête sur ces problèmes et rapporte une étude approfondie sur la position de la langue anglaise dans huit nations de l'Afrique de l'Ouest francophone. La recherche a été entreprise par une équipe composée de quatorze spécialistes de la langue anglaise originaires de la région. Le programme de recherche a été coordonné par Hywel Coleman, qui a également rédigé ce livre.

Cette étude analyse le rôle de l'anglais par rapport à d'autres langues de la région, en particulier en ce qui concerne le commerce et la collaboration internationale. Elle identifie également des politiques du gouvernement au sujet de l'enseignement de l'anglais et de la préparation à l'enseignement des professeurs d'anglais, et souligne des domaines dans lesquels la pratique ne correspond pas encore aux politiques. L'étude décrit comment le processus apprentissage-enseignement se déroule dans les salles de classe et les tentatives de mesure de l'impact de ce processus. Elle se conclut par des recommandations pour les politiques et pour la pratique.

It is hoped that the findings of this research will enable experts in Francophone West Africa to design the changes necessary for increasing teacher capacity and extending student learning outcomes in English in the region.

It is vital that policy makers are able to balance the diverse language needs of society – the demand for English skills from employers and individuals, the socio-political needs of what are often multilingual societies, the role of the mother tongue in instruction, and the capacity of the teaching workforce.

These language needs can also be met by new, technological resources – such as English lessons by mobile phone, teacher development by radio, audio resources delivered by solar-powered MP3 players in rural areas – and it is important that we embrace all of these opportunities to help under-served populations gain access to the language education they need.

A dedicated website (accessible via [www.britishcouncil.org/English](http://www.britishcouncil.org/English)) accompanies the book. Supplementary material, data and findings that could not be included in the book are made available there for use by those working in this field.

I hope that the book will provide helpful background information and stimulus for further research into this area, both in Francophone West Africa and globally, and would welcome suggestions for new research projects to deepen our collective knowledge.

#### **Michael Carrier**

Director English Business Innovation  
and Partnership Development  
British Council

Le livre étudie divers sujets, tels que :

- la perception des individus et des communautés par rapport au statut, au rôle et aux avantages de l'anglais ;
- la politique linguistique, en particulier quand et comment introduire l'anglais dans le système scolaire – et quand retarder son introduction pour protéger le développement des langues locales ;
- le rôle et la position des formes locales d'anglais, et la manière dont elles sont utilisées en même temps que l'anglais standard utilisé dans le monde entier ;
- la contribution de l'anglais au développement national et international ; le rôle et les défis particuliers de l'anglais dans les économies en développement.

Espérons que les résultats de la présente recherche permettront aux experts de l'Afrique de l'Ouest francophone d'effectuer les changements nécessaires pour renforcer les capacités des professeurs et améliorer les résultats en anglais des élèves de la région.

Il est essentiel que les décideurs soient capables d'équilibrer les divers besoins linguistiques de la société – la demande de compétences en anglais de la part des employeurs et des individus, les besoins sociopolitiques des sociétés souvent plurilingues, le rôle de la langue maternelle dans l'instruction, et la capacité du corps enseignant.

Ces besoins linguistiques peuvent également être satisfaits par de nouvelles ressources technologiques – telles que les cours d'anglais par téléphone portable, le perfectionnement des enseignants par la radio, les ressources audio dispensées par des lecteurs MP3 solaires dans les zones rurales – et il est important que nous saisissons toutes ces opportunités pour aider les populations mal desservies à accéder à l'éducation linguistique dont elles ont besoin.

Un site internet dédié (accessible à partir du lien [www.britishcouncil.org/English](http://www.britishcouncil.org/English)) accompagne le livre. Des supports pédagogiques, des données et des découvertes supplémentaires qui n'ont pas pu être inclus dans le livre sont disponibles sur ce site pour l'usage de ceux qui travaillent dans ce domaine.

J'espère que le livre constituera un cadre utile et servira d'impulsion à des recherches complémentaires dans le domaine, aussi bien en Afrique de l'Ouest francophone que dans le monde entier, et je reste ouvert à toute proposition portant sur de nouveaux projets de recherche pour approfondir nos connaissances collectives.

#### **Michael Carrier**

Directeur de l'Innovation & du Développement  
des Partenariats  
British Council

## Acknowledgements

Literally thousands of people have contributed to the survey of English and English language learning and teaching in eight countries in Francophone West Africa and to the production of this book. They include:

- 317 teachers, who completed a questionnaire, allowed their lessons to be observed and participated in an integrated activity involving speaking, reading and writing English
- 5,052 pupils, who participated in 90 observed lessons
- 3,710 pupils, who completed an attitudinal questionnaire
- 184 pupils, who took part in a speaking, reading and writing activity
- Senior personnel in eight teacher preparation institutions, who participated in a semi-structured interview
- Senior staff in departments of English in ten universities, who took part in a semi-structured interview
- Senior officials in the Ministries of Education of all eight countries, who also took part in a semi-structured interview
- 85 market traders, who were willing to be interviewed (and some of whom were willing to be photographed)
- Mansour Alosaimi, who assisted with the translation of Arabic texts
- Mamadou Moustapha Boye, Adama Coly, Moustapha Diop, Mathiam Thian and other staff of FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation), Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar, who participated in a group discussion
- Tony Capstick, who made comments on design of the book
- Geoff Crewes, who made comments on design of the book
- Mamadou Mountagha Diop of the Ministry of Education, Senegal, who was willing to be interviewed
- Nafissa Dramé Dia Diop, who proofread the French text
- Ibrahim Fofana, who provided bibliographic information
- Graham Franklin, who proofread the English text
- Mamadou Gaye of BEM Management School, Dakar, who was willing to be interviewed
- Adama Oumar Koné, who provided bibliographic information
- Fanny Durand Kouassi, who translated the whole book into French
- Martin Lamb, who made comments on the design of the book and gave feedback on a draft of one chapter
- Angi Malderez, who helped with translation from French, commented on the design of the book, gave feedback on a draft of one chapter and advised on the terminology of teacher preparation
- Rose Marie Neseim of the World Food Programme Senegal, who was willing to be interviewed
- HE John Marshall, British Ambassador in Senegal, who provided input and supported the project
- Ngouye Sall Mbaye of the Ministry of Education, Senegal, who was willing to be interviewed
- Gita Nasution, who helped with preparing the list of African languages
- Pierre Pouye of the British-Senegalese Institute, who was willing to be interviewed

## Remerciements

Des milliers de personnes ont participé à cette étude sur l'anglais et l'apprentissage et l'enseignement de la langue anglaise dans huit pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, et à la production du présent livre. Il s'agit entre autres :

- des 317 enseignants qui ont rempli un questionnaire, permis que leurs cours soient observés et participé à une activité intégrée comprenant des épreuves orales, de lecture et d'écriture de l'anglais ;
- des 5 052 élèves qui ont participé à 90 cours observés ;
- des 3 710 élèves qui ont rempli un questionnaire portant sur les attitudes ;
- des 184 élèves qui ont participé à une activité d'épreuves orales, de lecture et d'écriture ;
- du personnel de direction de huit institutions de formation d'enseignants qui ont participé à un entretien semi-structuré ;
- du personnel de direction des départements d'anglais de 10 universités qui ont participé à un entretien semi-structuré ;
- d'officiels des Ministères de l'Education de tous les huit pays qui ont également participé à un entretien semi-structuré ;
- des 85 commerçants qui ont accepté d'être interrogés (et ceux d'entre eux qui ont accepté d'être photographiés) ;
- de Mansour Alosaimi, qui a aidé à la traduction des textes en langue arabe ;
- de Mamadou Moustapha Boye, Adama Coly, Moustapha Diop, Mathiam Thian et des autres membres du personnel de la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation), Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar, qui ont participé à un débat de groupe ;
- de Tony Capstick, qui a fait des observations à propos de la conception du livre ;
- de Geoff Crewes, qui a fait des observations à propos de la conception du livre ;
- de Mamadou Mountagha Diop du Ministère de l'Education du Sénégal, qui a accepté de se faire interviewer ;
- de Nafissa Dramé Dia Diop, qui a relu et corrigé le texte en français ;
- de Ibrahim Fofana, qui a fourni des informations bibliographiques ;
- de Graham Franklin, qui a relu et corrigé le texte en anglais ;
- de Mamadou Gaye de l'Ecole de Management BEM de Dakar, qui a accepté d'être interviewé ;
- de Adama Oumar Koné, qui a fourni des informations bibliographiques ;
- de Fanny Durand Kouassi, qui a traduit l'ensemble du livre en français ;
- de Martin Lamb, qui a fait des observations sur la conception du livre et a donné son avis sur l'ébauche d'un chapitre ;

- Ibnu Surahman, who processed the quantitative data
  - Muhaimin Syamsuddin, who helped with translation of Arabic texts
  - Tullow Oil plc, who granted permission to use a photograph in Section 3
  - Martin Wedell, who commented on design of the book
  - Danny Whitehead, who commented on design of the book and loaned reference material
  - Richard Wolfströme, who designed the book
  - World Food Programme, who granted permission to use the photograph by Tom Haskell in Section 3
  - Ning Yi, who translated texts from Chinese to English
- Eric Lawrie, Director of the British Council in Senegal, who commissioned the survey, who has been constantly encouraging and who has demonstrated immense patience and understanding
- The British Council team in Dakar – Pascaline Baradji, Corinna Fiora Bassene, Shirley Finlayter, Genevieve Kebe, Marie Toure – who have been consistently helpful, supportive and enthusiastic
- Last but not least, the 14 members of the survey team – Arnauld Aguidissou, Aïché Bâ, Tidiane Cissé, Djibril Diouf, Amadou Mamadou Djigo, Mahamoudou Djittèye, Godefroy Gaméné, N'guessan Kanga, Mohamed Khattar, Aristide Kodjahon, Tamba Ngom, Issa Sylla, Kossi Toto and Christian Paulin Zouré – who played the most important roles in this survey. Many of the Team Members also took the photographs which are used in this book.

To all of these people I express my sincere thanks. The remaining deficiencies are my own.

### Hywel Coleman

- de Angi Malderez, qui a aidé à la traduction à partir du français, a fait des observations sur la conception du livre, a donné son avis sur l'ébauche d'un chapitre, ainsi que des conseils sur la terminologie relative à la formation des enseignants ;
  - de Rose Marie Nesseim du bureau du Programme Alimentaire Mondial au Sénégal, qui a accepté d'être interviewée ;
  - de Son Excellence M. John Marshall, Ambassadeur de Grande-Bretagne au Sénégal, qui a apporté sa contribution et son soutien au projet ;
  - de Ngouye Sall Mbaye du Ministère de l'Éducation du Sénégal, qui a accepté d'être interviewée ;
  - de Gita Nasution, qui a aidé à préparer la liste des langues africaines ;
  - de Pierre Pouye de l'Institut Sénégalais-britannique, qui a accepté d'être interviewé ;
  - de Ibnu Surahman, qui a traité les données quantitatives ;
  - de Muhaimin Syamsuddin, qui a aidé à la traduction des textes en langue arabe ;
  - de Tullow Oil plce, qui nous a autorisés à utiliser une de ses photographies dans la 3ème partie ;
  - de Martin Wedell, qui a fait des observations sur la conception du livre ;
  - de Danny Whitehead, qui a fait des observations sur la conception du livre et emprunté des ouvrages de référence ;
  - de Richard Wolfströme, qui s'est chargé de la conception du livre ;
  - du Programme Alimentaire Mondial, qui nous a autorisés à utiliser la photographie de Tom Haskell dans la 3ème partie ;
  - de Ning Yi, qui a traduit des textes du chinois vers l'anglais ;
- d'Eric Lawrie, Directeur du bureau du British Council au Sénégal, qui a commandé l'étude, et qui a toujours été encourageant et a fait preuve d'une immense patience et compréhension ;
- de l'équipe du bureau du British Council à Dakar – Pascaline Baradji, Corinna Fiora Bassène, Shirley Finlayter, Geneviève Kébé, Marie Touré – qui nous ont constamment apporté leur aide, leur soutien et leur enthousiasme ;
- enfin et surtout, des quatorze membres de l'équipe chargée de l'étude - Arnauld Aguidissou, Aïché Bâ, Tidiane Cissé, Djibril Diouf, Amadou Mamadou Djigo, Mahamoudou Djittèye, Godefroy Gaméné, N'guessan Kanga, Mohamed Khattar, Aristide Kodjahon, Tamba Ngom, Issa Sylla, Kossi Toto et Christian Paulin Zouré – qui ont joué le rôle le plus important dans cette étude. Plusieurs des photographies qui sont utilisées dans ce livre ont été prises par ces membres de l'équipe chargée de l'étude.

A toutes ces personnes, j'adresse mes sincères remerciements. Les insuffisances qui subsistent sont les miennes.

Hywel Coleman



**The survey team**  
L'équipe chargée de l'étude



**Arnaud Aguidissou** is a Teacher of English at Sainte Claire Catholic Secondary School and at Junior Secondary School 2 of Pobè, Benin

**Arnaud Aguidissou** est Professeur d'Anglais au Collège Catholique Sainte Claire et au Collège d'Enseignement Général 2 de Pobè, Bénin



**Aïché Bâ** is a Teacher of English at Massa Makan Diabaté Senior Secondary School, Baco-Djicoroni, Bamako, Mali

**Aïché Bâ** est Professeur d'Anglais au Lycée Massa Makan Diabaté, Baco-Djicoroni, Bamako, Mali



**Tidiane Cissé** is a Teacher of English at Kipé Senior Secondary School, Ratoma Commune, Conakry, Guinea

**Tidiane Cissé** est Professeur d'Anglais au Lycée Kipé, Commune de Ratoma, Conakry, Guinée



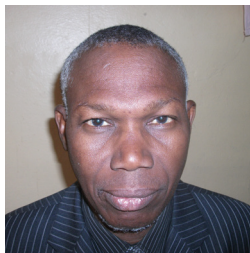
**Hywel Coleman** is Honorary Senior Research Fellow in the School of Education, University of Leeds, UK. He lives in Indonesia.

**Hywel Coleman** est Chargé de Recherche Honoraire à la School of Education (Faculté des Sciences de l'Éducation) de l'Université de Leeds, Royaume-Uni. Il vit actuellement en Indonésie.



**Djibril Diouf**, formerly an English teacher at Matam and Kaffrine Senior Secondary Schools, is now Deputy Head-teacher of El Hadji Ibrahima Ba Senior Secondary School, Koungheul, Senegal

**Djibril Diouf**, précédemment Professeur d'Anglais aux Lycées de Matam et de Kaffrine, est l'actuel Directeur des Etudes du Lycée El Hadji Ibrahima Ba de Koungheul, Sénégal



**Amadou Mamadou Djigo** is Inspector/Teacher Trainer and Head of the English Section at the General Inspectorate of Secondary and Higher Education, Ministry of State of Education, Mauritania

**Amadou Mamadou Djigo** est Inspecteur/Formateur et Coordinateur de la Section d'Anglais, à l'Inspection Générale de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, Ministère d'Etat à l'Éducation Nationale, Mauritanie



**Mahamoudou Djittèye** is Principal Teacher of English in Secondary Education and part-time Lecturer in the Faculty of Literature and Language Sciences, Bamako, Mali

**Mahamoudou Djittèye** est Professeur Principal de l'Enseignement Secondaire (Spécialité Anglais) et Professeur vacataire à la Faculté des Lettres et Science des Langues, Bamako, Mali



**Godefroy Marie Julien Gaméné** is Inspector of English at the Regional Office of the Ministry of Secondary and Higher Education in Koudougou, Centre-West Region, Burkina Faso

**Godefroy Marie Julien Gaméné** est Inspecteur d'Anglais à la Direction Régionale du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur du Centre-Ouest, Koudougou, Burkina Faso



**N'guessan Kanga** is Head of the Centre for Continuing Professional Development in Teaching in Odienné, Côte d'Ivoire

**N'guessan Kanga** est Chef de l'Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue, Odienné, Côte d'Ivoire



**Mohamed Khattar** was formerly an instructor of American and British Studies at the University of Nouakchott and an English language instructor at both the Lebanese International University and Nouakchott English Centre, Mauritania

**Mohamed Khattar** était précédemment professeur des Etudes Américaines et Britanniques à l'Université de Nouakchott et professeur de la langue anglaise à l'Université Libanaise Internationale et au Centre d'Anglais de Nouakchott, Mauritanie



**Aristide Kodjahon** is a Teacher Adviser and Regional Co-ordinator of the English Section in the Abidjan 2 Centre for Pedagogy and In-service Training, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Aristide Kodjahon** est Coordinateur Régional Disciplinaire (Anglais), à l'Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue Abidjan 2, Abidjan, Côte d'Ivoire



**Tamba Ngom** is a Teacher Trainer in English at the Regional Education Staff Training Centre, Schools Inspectorate in Diourbel, Senegal

**Tamba Ngom** est Formateur en Anglais au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Inspection d'Académie de Diourbel, Sénégal



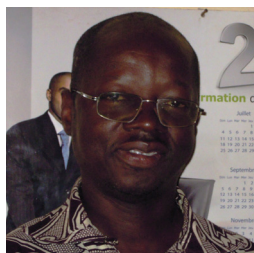
**Issa Sylla** is Head of the Section of Foreign Languages and English Language Teachers' Co-ordinator, National Office of General Secondary Education, Ministry of Pre-University and Civic Education, Guinea

**Issa Sylla** est Chef de Section Langues Etrangères, à la Direction Nationale Enseignement Secondaire Général, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique, Guinée



**Kossi Toto** is an English Teacher at Nyékonakpoé Junior Secondary School, Lomé, Togo

**Kossi Toto** est Professeur d'Anglais au Collège d'Enseignement Général de Nyékonakpoé, Lomé, Togo



**Christian Paulin Zouré** is an Inspector of English at the Office of Inspection and Teacher Development, Ministry of Secondary and Higher Education, Burkina Faso

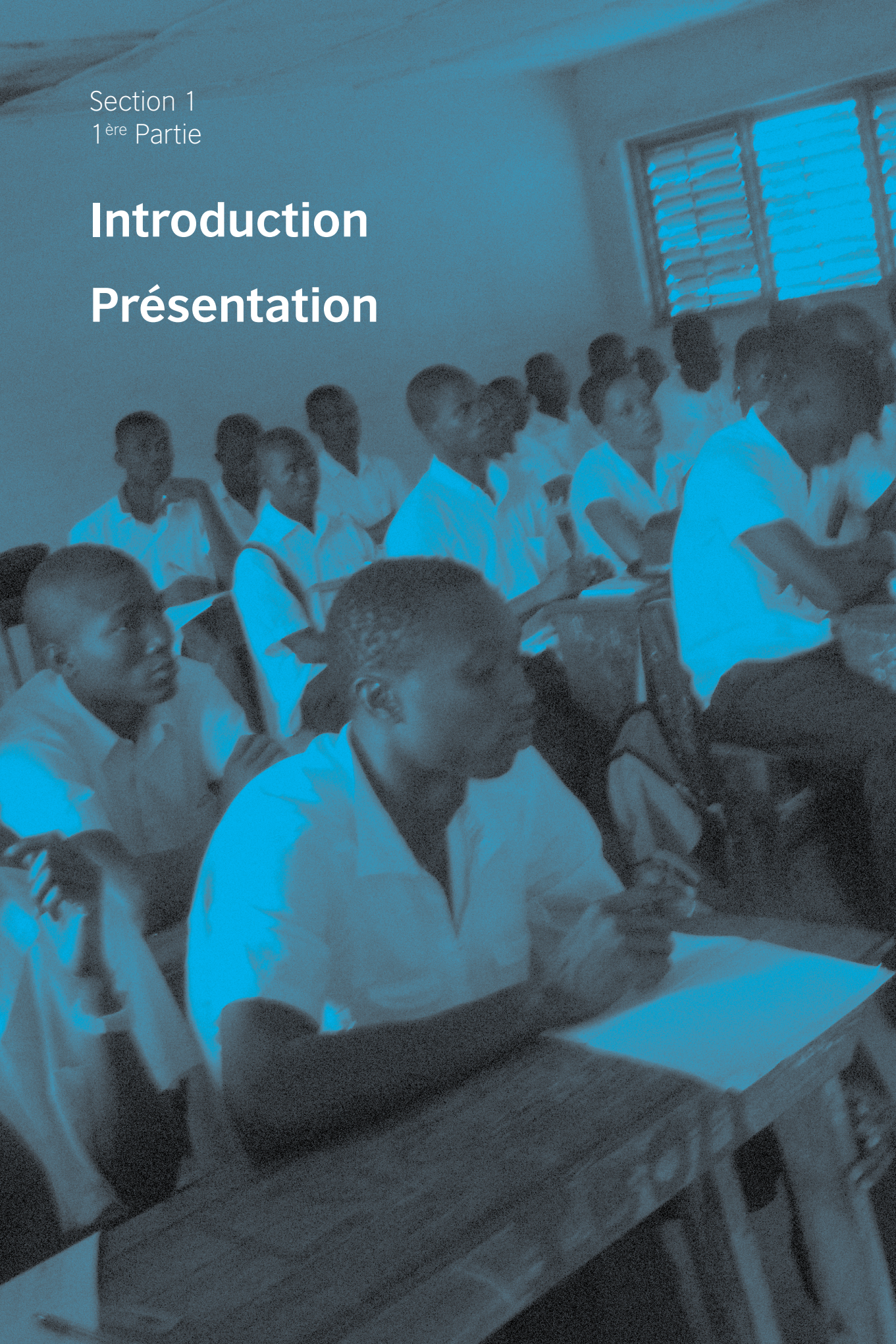
**Christian Paulin Zouré** est Inspecteur de l'Enseignement Secondaire à la Direction Générale des Inspections et de la Formation Pédagogique, Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur, Burkina Faso



Section 1  
1<sup>ère</sup> Partie

# Introduction

# Présentation





## Objectives and scope

This survey of the state of the English language in Francophone West Africa was commissioned by the British Council with the expectation that it would enable identification of:

1. The extent of the current and future needs for English in the region
2. Weak points in English language teaching and learning
3. Crucial points in the pre-service education of teachers
4. Crucial points in policy making regarding language in education.

For the purposes of the survey, 'Francophone West Africa' is taken to be the region consisting of eight West African nations – Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinea, Mali, Mauritania, Senegal and Togo – in which the French language plays a significant role. A question may be raised regarding the selection of countries: why restrict the survey to just these eight? The answer is a pragmatic one; the work was constrained by limitations of time, personnel and finance. The survey, then, can be considered to be a pilot study, since nothing like this has been carried out previously. It is conceivable that further studies – which would learn from and build upon this initial investigation – could be undertaken in other parts of West Africa in the future. A further question may be raised concerning the label 'Francophone'. This issue is discussed in detail in Section 3, where it becomes clear that the eight nations cannot be considered to be 'French speaking', since French speakers constitute a minority of the population of each country. This is despite the fact that seven of them have chosen French to be their sole national language and their medium of instruction in schools. (Mauritania, which gives equal status to Hassaniyya and French, is the exception.) 'Francophone', then, is a convenient shorthand term for referring to a group of countries which have had similar experiences in their 19th and 20th century histories and which continue to share certain sociolinguistic features.

It was agreed that the survey would try to answer a number of questions (*Box 1*). Readers may form their own judgements as to the extent to which these questions have been answered.

In matters relating to the learning and teaching of English, attention throughout the survey has been focused very heavily on what happens in state secondary schools, since this is where the greatest activity takes place. Discussion of higher education is limited to the preparation of English language teachers.

## Objectifs et domaines de compétences

La présente étude sur l'état de la langue anglaise en Afrique de l'Ouest francophone a été commandée par le British Council dans l'espoir qu'elle pourrait permettre d'identifier :

1. l'ampleur des besoins actuels et futurs en langue anglaise dans la région ;
2. les lacunes dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise ;
3. les points essentiels de la formation initiale des enseignants ;
4. les points essentiels de la prise de décisions au sujet des langues dans l'éducation.

Pour les besoins de l'étude, « l'Afrique de l'Ouest francophone » est considérée comme étant la région composée de huit pays ouest-africains – le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal et le Togo – dans lesquels le français joue un rôle important. L'on pourrait se poser la question suivante au sujet du choix des pays : pourquoi limiter l'étude à ces huit pays uniquement ? La réponse est pragmatique : le travail était limité par des restrictions liées au délai, au personnel et au financement. Dès lors, l'étude peut être considérée comme étant une étude pilote, puisqu'aucune étude de ce genre n'a été réalisée auparavant. Nous espérons que d'autres études – qui s'appuieront sur cette enquête préliminaire et la renforceront – seront entreprises dans d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. Une autre question pourrait être soulevée concernant l'appellation « francophone ». Ce sujet fait l'objet d'une étude approfondie dans la 3<sup>ème</sup> partie où l'on découvre que les huit pays ne peuvent être considérés comme étant « francophones », puisque les personnes parlant le français constituent une minorité de la population de chaque pays. Cela, en dépit du fait que sept d'entre eux ont choisi le français comme leur langue nationale unique et leur langue d'instruction à l'école. (La Mauritanie, qui attribue le même statut à l'hassanya et au français, est l'exception). Le terme « francophone » convient de ce fait pour désigner un groupe de pays qui ont eu des expériences similaires au cours du 19<sup>ème</sup> et du 20<sup>ème</sup> siècle, et qui continuent à partager certaines caractéristiques sociolinguistiques.

Il a été convenu que l'étude tenterait de répondre à diverses questions (*Encadré 1*). Les lecteurs pourront se faire leur propre opinion à la question de savoir si les réponses aux questions sont suffisantes ou pas.

En ce qui concerne les questions relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'anglais, l'attention a été portée tout au long de l'étude sur ce qui se passe dans les écoles secondaires publiques, puisque c'est là qu'a lieu l'activité la plus importante. Les discussions au sujet de l'enseignement supérieur sont limitées à la formation des professeurs d'anglais.

### Box 1 Questions to be answered

1. The eight countries of the region
  - What are the countries and who are the peoples of the region?
  - What do the people do to earn their living?
  - How do the people interact with the rest of the world?
2. The languages of the region
  - Local, regional and international languages
  - Where does English fit in? What roles does it play? Are those roles changing?
3. Education
  - How many people are literate?
  - How many people go to school and how long do they stay there?
  - Which languages are used and which are taught in schools?
4. English in education: the learners
  - Who learns it, where and when?
  - What do they think about English?
  - What happens in English language classrooms?
  - What are the end results?
  - What opportunities are there for learning English outside school?
5. English in education: the teachers
  - Who teaches it?
  - What resources do they use to teach English?
  - How and why do they become English teachers?
  - What skills do they possess?
  - What opportunities do they have to develop themselves?
6. The wider context
  - How do governments view English and what do they do about it?
  - How do other stakeholders view English?
7. Conclusions
  - What is English for in Francophone West Africa?
  - What will the future look like?

### Encadré 1 : Questions à poser

1. Les huit pays de la région
  - Quels sont les pays et qui sont les populations de la région ?
  - Que font les populations pour gagner leur vie ?
  - Comment les populations interagissent-elles avec le reste du monde ?
2. Les langues de la région
  - Langues locales, régionales et internationales
  - Quelle position occupe l'anglais ? Quel rôle joue-t-il? Ces rôles changent-ils?
3. Education
  - Combien de personnes sont instruites ?
  - Combien de personnes vont à l'école et combien de temps y restent-elles ?
  - Quelles langues sont utilisées et lesquelles sont enseignées dans les écoles ?
4. L'anglais dans l'éducation : les apprenants
  - Qui apprend l'anglais, où et quand ?
  - Que pensent-ils de l'anglais ?
  - Comment se déroulent les cours d'anglais ?
  - Quels sont les résultats à la fin des études ?
  - Quelles sont les possibilités d'apprendre l'anglais hors de l'école ?
5. L'anglais dans l'éducation : les professeurs
  - Qui sont les enseignants ?
  - Quelles ressources utilisent-ils pour enseigner l'anglais ?
  - Comment et pourquoi deviennent-ils professeurs d'anglais ?
  - Quelles compétences possèdent-ils ?
  - Quelles possibilités ont-ils de se perfectionner ?
6. Dans un contexte plus large
  - Comment les gouvernements voient-ils l'anglais et que font-il à ce sujet ?
  - Comment les autres intervenants voient-ils l'anglais ?
7. Conclusions
  - A quoi sert l'anglais en Afrique de l'Ouest francophone ?
  - A quoi ressemblera le futur ?

**Box 2 Survey stages**

- During 2011 the British Council in Senegal invited English language teaching professionals from across the region to express interest in participating in the survey. From among those who applied, 14 people were selected.
- Initial e-mail contact between the team co-ordinator and team members took place in August 2011. Team members were advised to start collecting examples of the languages used in their local environments (for example, utility bills, photographs of public signs and advertisements, newspapers, e-mails and texts).
- The team met in Dakar, Senegal, in October 2011. During a four-day workshop the team determined the scope of the survey and drafted a battery of research instruments. The team also discussed sampling guidelines and identified locations where they would collect data.
- Team members returned to their countries and piloted the instruments. Experiences were shared, the instruments were revised and a survey handbook was prepared. (See the website accompanying this book for details.)
- Data collection took place between November 2011 and January 2012.
- Initial processing of data was carried out centrally by the survey co-ordinator. Data interpretation and preparation of the final report then took place iteratively throughout 2012: drafts were circulated for comment to the whole team, team members commented on the drafts, and then revised drafts were prepared and circulated. The production of this book, therefore, was very much a collaborative effort involving all 14 members of the survey team and the team co-ordinator.
- The final version of the report was then translated into French.
- Provisional findings were presented in a regional professional gathering in Abidjan, Côte d'Ivoire, in May 2012.

**Encadré 2 : Etapes de l'étude**

- Au cours de l'année 2011, le bureau du British Council au Sénégal a invité les professionnels de l'enseignement de la langue anglaise de l'ensemble de la région à manifester leur intérêt pour participer à l'étude. Parmi ceux qui ont proposé leur candidature, quatorze personnes ont été choisies.
- Les premiers contacts par e-mail entre le coordonnateur et les membres de l'équipe ont eu lieu en août 2011. Il a été suggéré aux membres de l'équipe de commencer à recueillir des exemples des langues utilisées dans leurs environnements respectifs (par exemple, des factures des services publics, des photographies de signalisations publiques et de publicités, des journaux, des e-mails et des textes).
- L'équipe s'est rencontrée à Dakar, au Sénégal, en octobre 2011. Au cours d'un atelier de quatre jours, l'équipe a déterminé le champ d'application de l'étude et ébauché un ensemble de documents de recherche. L'équipe a également discuté de modèles de directives et identifié les endroits où ils collecteraient les données.
- Les membres de l'équipe sont retournés dans leurs pays et ont utilisé les instruments. Les expériences ont été partagées, les instruments révisés et un guide pour l'étude a été préparé. (Voir le site internet qui accompagne ce livre pour plus d'informations.)
- La collecte des données a eu lieu entre novembre 2011 et janvier 2012.
- Le traitement préalable des données a été réalisé de manière centralisée par le coordinateur de l'étude. L'interprétation des données et la préparation du rapport final ont donc eu lieu de manière itérative tout au long de l'année 2012 : des ébauches ont été transmises à l'ensemble de l'équipe pour recueillir les observations, les membres de l'équipe ont commenté les ébauches, puis les ébauches révisées ont été préparées et partagées. Ainsi, la production de ce livre, résulte d'un effort de collaboration entre tous les quatorze membres de l'équipe chargée de l'étude et le coordinateur de l'équipe.
- La version finale du rapport a ensuite été traduite en français.
- Les résultats provisoires ont été présentés lors d'une rencontre professionnelle régionale à Abidjan, en Côte d'Ivoire, au mois de mai 2012.

### How the survey was carried out

The survey was undertaken by a team of 14 English language teaching specialists from across the Francophone West Africa region, one each from the smaller countries of Benin and Togo and two each from the six other countries. The team members work as English teachers, pedagogical advisers and ministry of education officials and bring with them thorough understanding of their own education systems as well as many years of experience in classrooms. Information about the team members can be found at the end of the book. The team was co-ordinated by the author.

Planning for the survey commenced early in 2011. The survey process itself began in October 2011 and ended in December 2012, passing through the following stages:

The nine research instruments are listed in *Box 3*.

It is important to record here the immensely important role which the survey team members played at every stage of the project. Their local knowledge and insights fed into the design of the research at the start of the process and the interpretation of findings towards the end. Their determination ensured that the data collection process was implemented, often in extremely challenging situations.

Before beginning their field work, team members needed to obtain permissions from local bureaucracies. The following two members had contrasting experiences:

*The data collection started before I got the ministerial permission. I met or phoned the regional directors heading the educational regions which I had to cover. Fortunately,*

### Comment l'étude a-t-elle été réalisée ?

L'étude a été réalisée par une équipe composée de quatorze spécialistes de l'enseignement de la langue anglaise de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone, deux pour chacun des deux plus petits pays de la région, le Bénin et le Togo, et deux pour chacun des six autres pays. Les membres de l'équipe sont des professeurs d'anglais, des conseillers pédagogiques et des officiels du ministère de l'éducation qui apportent une expérience approfondie de leurs propres systèmes éducatifs, ainsi que plusieurs années d'expérience d'enseignement. Vous trouverez des informations au sujet des membres de l'équipe à la fin du livre. L'équipe a travaillé sous la coordination de l'auteur de ce livre.

La planification de l'étude a débuté au début de l'année 2011. L'étude en elle-même a débuté en octobre 2011 et a pris fin en décembre 2012, après être passée par les étapes suivantes :

Les neuf instruments de recherche sont cités dans *l'encadré 3*.

Il est important de noter ici le rôle extrêmement important joué par les membres de l'équipe chargée de l'étude à chaque étape du projet. Leur connaissance de l'environnement et leur perspicacité ont nourri la conception de la recherche au début du processus et l'interprétation des résultats à la fin. Leur détermination a permis au processus de collecte de données d'être réalisé, même dans des situations extrêmement difficiles.

Avant de débiter leur travail sur le terrain, les membres de l'équipe ont dû obtenir des autorisations de la

#### Box 3 Research instruments

1. Semi-structured interview with market traders
2. Attitudinal questionnaire for school pupils
3. Procedures for measuring the English language competence of pupils
4. Classroom observation schedule
5. Procedures for measuring the English language competence of teachers
6. Attitudinal questionnaire for teachers
7. Structured interview with teacher preparation institutions
8. Structured interview with university English departments
9. Structured interview with representatives of government

#### Encadré 3 : Instruments de recherche

1. Entretien semi-structuré avec des commerçants
2. Questionnaire portant sur les attitudes pour les élèves
3. Procédures pour mesurer les compétences en anglais des élèves
4. Programme d'observation des salles de classe
5. Procédures pour mesurer les compétences en anglais des professeurs
6. Questionnaire portant sur les attitudes pour les professeurs
7. Entretien structuré avec des institutions de formation à l'enseignement
8. Entretien structuré avec les départements d'anglais des universités
9. Entretien structuré avec des représentants du gouvernement

*I personally know most of them. No difficulty was made. [Nevertheless] it took more than a month to get permission to collect data. The government representatives at regional level helped a lot in allowing data collection to start before official permission was signed. Head teachers had already been informed by [the regional directors] before I got in touch with them.*

*During the data collecting process I faced some difficulties, one of which occurred in one of my rural areas. The first day I arrived there, the District Director of Academies sent me back to [the national capital] to look for a letter of authorisation permitting me to have access to all the schools I had to visit. For three days, I was sent round to different authorities. The District Director sent me to the National Director of Basic Education who sent me to the National Director of Secondary Education. The latter sent me to the Inspector in Chief. It was only on the fourth day that I could get the document I needed from the Inspector in Chief, who recognised my suffering.*

Almost all team members experienced transport and accommodation difficulties in visiting remote rural areas:

*There were places where there were neither transportation facilities nor accommodation. I even spent a night in a head teacher's house because there was no accommodation available in the area.*

*Transport from one area to the other was the main difficulty. For example, [when I wanted to go to Town L], the public transport only departed in the afternoons and there was no possibility of accommodation there. Therefore, I spent the night in [Town G], borrowed a motorbike and went to [Town L] the next day early in the morning.*

*In one town I collected the data on the eve of the Aid El Kébir [religious festival]. All the cars going back to [the capital] were then full. And there was no room left at the inn. I was forced to spend the night in the bus station because there was no accommodation available.*

Unpredictable circumstances sometimes impacted on the data collection process:

*Personally, I travelled to my research sites ... in October to avoid coinciding with school troubles: pupils going out or teachers going on strike.*

*In an area known for its religiousness, the death of the honorary bishop brought all the activities of the town to a halt, so contacting head teachers became difficult. That event made me reflect on the gap between organising from an office and the real-life scenario.*

*I [learnt] about some conditions in which students can be affected by their teachers' social problems. For example, in [Town S], I couldn't measure a pupil's competence in English because his teacher of English had fallen ill and finally passed*

bureaucratie. Les deux membres suivants ont eu des expériences différentes :

*La collecte de données a débuté avant que je n'obtienne l'autorisation du ministère. J'ai rencontré les directeurs régionaux qui dirigeaient les régions éducatives que je couvrais ou leur ai téléphoné. Heureusement, je connaissais personnellement la plupart d'entre eux. Je n'ai rencontré aucune difficulté. [Cependant] j'ai dû attendre plus d'un mois avant d'obtenir l'autorisation de collecter des données. Les représentants du gouvernement au niveau régional m'avaient permis de débiter la collecte de données avant la signature de l'autorisation officielle. Les chefs d'établissement avaient déjà été informés [par les directeurs régionaux] avant que je ne les contacte.*

*Au cours du processus de collecte de données, j'ai rencontré certaines difficultés, dont l'une s'est produite dans l'une des zones rurales que je devais visiter. Le premier jour où j'y suis arrivé, le Directeur de District des académies m'a renvoyé [vers la capitale] pour obtenir une lettre d'autorisation qui me permettrait d'avoir accès à toutes les écoles que je devais visiter. Pendant trois jours, j'ai été dirigé vers différentes autorités. Le Directeur de District m'a envoyé vers le Directeur National de l'Education de Base qui m'a envoyé vers le Directeur National de l'Enseignement Secondaire. Ce dernier m'a envoyé vers l'Inspecteur en Chef. Ce n'est que le quatrième jour que j'ai pu obtenir le document dont j'avais besoin auprès de l'Inspecteur en Chef, qui a reconnu les souffrances que j'endurais.*

Presque tous les membres de l'équipe ont été confrontés à des difficultés liées au transport et à l'hébergement lorsqu'ils ont visité des zones rurales éloignées :

*Il y avait des endroits où il n'y avait ni moyens de locomotion, ni moyens d'hébergement. J'ai même passé une nuit au domicile d'un chef d'établissement parce qu'il n'y avait aucun logement disponible dans la zone.*

*Le transport, d'une zone à une autre a été la principale difficulté. Par exemple, [lorsque je souhaitais me rendre dans la ville L], les transports publics ne s'y rendaient que les après-midis et il n'y avait aucune possibilité d'hébergement là-bas. De ce fait, je passais la nuit dans [la ville G], empruntais une motocyclette et me rendais dans [la ville L] le jour suivant, tôt le matin.*

*Dans une ville, j'ai collecté les données la veille de l'Aid El Kébir [fête religieuse]. Tous les véhicules qui retournaient vers [la capitale] étaient alors pleins. Et il n'y avait plus aucune chambre disponible à l'hôtel. J'ai dû passer la nuit à la gare routière parce qu'il n'y avait plus aucun moyen d'hébergement disponible.*

Des événements imprévisibles ont parfois eu une incidence sur le processus de collecte de données :



*away. After this, his pupils spent the rest of the year without any other teacher of English.*

Members of the survey team found that some respondents were reluctant to take part in the study, others needed to be persuaded, whilst others were very willing to participate:

*Some people don't like to be interviewed. They refuse to speak.*

*At the level of the government representatives, people did not want to be affirmative when answering some questions. Some were very cautious. I was sent from one office to another office.*

*The majority of traders did not want to be interviewed. Those who accepted did not want photos to be taken for different reasons: cultural beliefs or because they do not want to appear in any kind of international [activity].*

*In general, the pupils were a bit surprised. Sometimes, it took more time than had been scheduled to motivate them, to reduce the pressure to make them accept the task easily. One student who was to be assessed said he was ill but after thorough explanation, he agreed to be evaluated. Sometimes to make things easy pens and pencils were given after the evaluation took place. That happened mainly in rural areas.*

*All teachers, after the aims of the research [had been explained to them], agreed to be observed without any difficulty, even if regulations prescribe that they are to be informed of class observations at least three days before the observation date.*

*Chosen teachers willingly accepted to be assessed. They were very welcoming when the aim of the data collection was announced. They showed great enthusiasm and agreed to fill in the questionnaire. Some even asked for an evaluation of their competences. That was not possible as it was not the objective of my visit.*

Members of the survey team kept in touch with each other throughout the process. However, communication problems sometimes made this difficult:

*After the [workshop in Dakar], we continued working closely together. It became helpful to know that others encountered the same difficulties in the field. We therefore shared [with each other] how to overcome these difficulties on Facebook and it was very enriching.*

*During the field work, to get information from the [other members of the survey team] was very difficult. As it was difficult to get connected, only in [Town F] could one get access to the internet. The other areas did not have any electricity supply.*

*I didn't keep in touch with you because there was a serious problem with the fibre optics linking the internet connection and, for this last week, nobody in my country could get*

*Personnellement, je me suis rendu dans mes sites de recherche ... en octobre pour éviter d'être confronté aux troubles scolaires : les absences des élèves ou les grèves des professeurs.*

*Dans une zone réputée pour sa piété, la mort de l'évêque honoraire a arrêté toutes les activités de la ville, rendant difficile la possibilité de contacter les chefs d'établissement. Cet événement m'a fait réfléchir sur la différence entre le fait d'organiser les choses à partir d'un bureau et ce qui se passe dans la vraie vie.*

*Je [connais] des cas où des élèves peuvent être touchés par les problèmes sociaux de leurs professeurs. Par exemple, dans [la ville S], je n'ai pas pu mesurer les compétences d'un élève en anglais parce que son professeur d'anglais est tombé malade et est finalement décédé. Par la suite, ses élèves ont passé le reste de l'année sans aucun autre professeur d'anglais.*

Les membres de l'équipe chargée de l'étude ont noté que certaines personnes interrogées étaient réticentes à l'idée de participer à l'étude, d'autres ont eu besoin d'être convaincus, tandis que d'autres étaient véritablement disposés à y participer :

*Certaines personnes n'aiment pas être interrogées. Elles refusent de parler.*

*Au niveau des représentants du gouvernement, les gens ne souhaitent pas répondre par l'affirmative à certaines questions. Certains étaient très prudents. J'ai été envoyé d'un bureau à un autre.*

*La majorité des commerçants ne souhaitent pas être interrogés. Ceux qui ont accepté ne voulaient pas que des photos soient prises pour différentes raisons : croyances culturelles ou parce qu'elles ne souhaitent pas apparaître dans une [activité] internationale.*

*En général, les élèves étaient quelque peu surpris. Parfois, il a fallu plus de temps que prévu pour les motiver, réduire la pression pour leur faire accepter facilement l'exercice. Un élève qui devait être évalué a dit qu'il était malade, mais après des explications détaillées, il a accepté d'être évalué. Parfois, pour faciliter les choses, des stylos et des crayons ont été offerts après l'évaluation. Cela s'est principalement produit dans les zones rurales.*

*Tous les professeurs, après que les objectifs leur aient été expliqués, ont accepté d'être observés, sans aucune difficulté, même si le règlement prévoit qu'ils doivent être informés des observations de classe au moins trois jours avant la date prévue de l'observation.*

*Les professeurs choisis ont volontairement accepté d'être évalués. Ils ont été très accueillants lorsque l'objet de la collecte de données leur a été annoncé. Ils ont fait preuve d'un grand enthousiasme et ont accepté de remplir le*

*access to the net. International telephone calls were very disturbed as well.*

Despite all of these challenges the data collection process was completed successfully by February 2012.

### **How the report is organised**

The report consists of nine sections following this Introduction.

Section 2 profiles each of the eight countries, paying particular attention to demographic, socio-economic, educational and other developmental indicators. This section also identifies the locations in each country where data for the study were collected.

Section 3, the longest in the book, begins with an examination of the languages in the region and their roles in society. English, French, Chinese, Arabic and the 296 African languages spoken in the region are all considered. The second part of this section looks at official language policy in each country. The section concludes with a detailed discussion of the implications for development of the dichotomy between language policy (specifically language-in-education policy) and grassroots realities in the region. This section makes use of data from a very wide range of sources, including government policy documents, United Nations' records of peacekeeping missions undertaken by troops from the countries in the region and, innovatively, interviews with market traders regarding the languages they use for buying and selling when they travel within West Africa and further afield. It has not been possible to utilise all of this material therefore much of it is being made available on the website which accompanies this publication (see below).

Section 4 describes the people who teach English in schools, in terms of their gender, their own experience of studying in secondary school and university, the professional preparation which they have been through and their own competence in English.

Section 5 then looks at the official regulations concerning teacher qualifications in each of the countries in the region. It also describes the routes which teachers can follow in order to achieve these qualifications and the institutions which provide teacher preparation programmes.

In Section 6 we look at the time allocated for the teaching of English in education systems across the region and the extent to which time allocations are actually implemented.

Next, Section 7 looks in detail at what happens in English language classrooms. It begins by considering class size and teacher and pupil absenteeism. It then goes on to examine the languages which are used in classroom interaction, movement within the classroom and who is in the room, the opportunities which learners have to speak and patterns of interaction.

*questionnaire. Certains ont même demandé une évaluation de leurs compétences. Mais cela n'a pas été possible puisque ce n'était pas là l'objectif de ma visite.*

Des membres de l'équipe chargée de l'étude sont restés en contact tout au long du processus. Cependant, les difficultés de communication ont parfois rendu les choses difficiles :

*Après [l'atelier de Dakar], nous avons continué à travailler en étroite collaboration. Il a été très utile de savoir que d'autres rencontraient les mêmes difficultés sur le terrain. Nous avons dès lors partagé [les uns avec les autres] des moyens de dépasser ces difficultés sur Facebook et cela a été très enrichissant.*

*Pendant le travail sur le terrain, obtenir des informations [des autres membres de l'équipe chargée de l'étude] s'est avéré très difficile. Il a également été difficile de communiquer électroniquement, puisque l'on ne pouvait avoir accès à l'Internet qu'à partir de la [ville F]. Les autres zones n'étaient pas connectées au réseau électrique.*

*Je ne suis pas resté en contact avec vous, parce qu'il y avait un sérieux problème avec les fibres optiques de la connexion Internet et, au cours de la semaine passée, personne dans mon pays ne pouvait avoir accès à Internet. Les communications internationales ont été très perturbées également.*

Malgré tous ces défis, le processus de collecte de données a brillamment pris fin en février 2012.

### **Comment est organisé le rapport**

Le rapport comporte 9 parties après cette présentation.

La 2<sup>ème</sup> partie dresse le profil de chacun des huit pays, en accordant une attention particulière aux indicateurs démographiques, socio-économiques, éducatifs et autres indicateurs du développement. Cette partie identifie également les endroits dans chaque pays où les données de l'étude ont été collectées.

La 3<sup>ème</sup> partie, la plus longue de ce livre, débute par un examen des langues de la région et de leurs rôles dans la société. L'anglais, le français, le chinois, l'arabe et les 296 langues africaines parlées dans la région sont tous pris en compte. La seconde partie de cette section examine la politique linguistique de chaque pays. La partie prend fin par un débat approfondi sur les implications du développement de la dichotomie entre la politique linguistique (en particulier la politique linguistique-dans-l'éducation) et les réalités de base de la région. Cette partie utilise les données issues d'une variété de sources, telles que des documents du gouvernement sur les politiques, les archives des missions de maintien de la paix des Nations-Unies entre-

How do learners view English? What value do they think the language has for them? And how do their teachers perceive the language? These issues are explored in Section 8.

In Section 9 an attempt is made to measure the English language competence of learners at the end of their first year of studying the language. This is done principally by looking at their writing. Wide variation is found, both between and within countries, and a number of possible explanations for this variation are proposed.

Finally, Section 10 summarises the findings, draws conclusions and makes recommendations.

Readers will also find four supplementary documents in the appendices at the end of the book. These are:

- A table of levels of responsibility for the management of English language teaching, from central government through local government to schools, in each country of the region.
- Details of the English language textbooks and graded readers which are approved for use in each country.
- The 2012 Juba Statement of Principles for Language and Development.
- The Millennium Development Goals.

As indicated above, there is also a website which accompanies this publication at <http://britishcouncilblogs.org/africa/category/senegal/>. The research instruments (in English and French), the handbook used by members of the survey team, sampling guidelines, details of all 296 African languages spoken in the region, information about the interviews with market traders, and much more besides will be found there.

### Limitations and outcomes

The work reported here is innovative and provides information which has not previously been available concerning many aspects of the role of English – and the learning and teaching of the language – in the Francophone West Africa region. Nevertheless, constraints of time, numbers of personnel available and funding mean that there are still limitations in what has been achieved. For instance, since the focus of the study has been on the teaching of English in state secondary schools, relatively little attention has been given to the teaching and learning of English in higher education, except in so far as it concerns the preparation of future teachers of English. Similarly, it has not been possible to look specifically at the contribution of religious and other private schools. The area of evaluation and testing of English in schools also remains unexplored. Finally, for a variety of reasons, the information collected in Mauritania is rather limited in comparison to that obtained in other countries in the region; as a result, the picture regarding English in that country is still incomplete and further research there is required.

prises par des troupes des pays de la région et, de manière innovante, des entretiens avec des commerçants au sujet des langues qu'ils utilisent pour vendre et acheter lorsqu'ils voyagent à l'intérieur de l'Afrique de l'Ouest et au-delà. Il n'a pas été possible d'utiliser tous ces supports car il y en a beaucoup qui sont disponibles sur le site internet qui accompagne cette publication (voir ci-dessous).

La 4<sup>ème</sup> partie décrit les personnes qui enseignent l'anglais dans les écoles, leur genre, leur expérience personnelle en matière d'études secondaires et universitaires, la préparation professionnelle qu'ils ont suivie et leur propre expérience en anglais.

La 5<sup>ème</sup> partie s'intéresse ensuite à la réglementation concernant les qualifications des professeurs dans chacun des pays de la région. Elle décrit également les voies que les professeurs peuvent suivre afin d'obtenir ces qualifications, ainsi que les institutions qui offrent des programmes de formation à l'enseignement.

Dans la 6<sup>ème</sup> partie, nous examinons le temps imparti à l'enseignement de l'anglais dans les systèmes éducatifs de la région et l'application réelle de ces allocations de temps.

Ensuite, la 7<sup>ème</sup> partie examine en détails le déroulement des cours d'anglais. Elle commence par examiner la taille des classes et le taux d'absentéisme des professeurs et des élèves. Il poursuit en examinant les langues qui sont utilisées lors des échanges en classe, les mouvements dans la salle de classe et les personnes présentes dans la classe, les possibilités que les apprenants ont de parler et les modèles d'interaction.

Comment les apprenants voient-ils l'anglais ? Quelle valeur pensent-ils que la langue a pour eux ? Et comment leurs professeurs perçoivent-ils la langue ? Ces sujets sont examinés dans la 8<sup>ème</sup> partie.

Dans la 9<sup>ème</sup> partie, il y a une tentative de mesurer les compétences en langue anglaise des apprenants à la fin de leur première année d'études de la langue. Cela se fait principalement grâce à l'analyse de leurs écrits. On trouve d'importantes différences aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays, et différentes explications possibles sont proposées pour expliquer ces différences.

Enfin, la 10<sup>ème</sup> partie résume les résultats, tire des conclusions et fait des recommandations.

Les lecteurs trouveront également quatre documents supplémentaires dans les annexes à la fin du livre. Il s'agit :

- d'un tableau sur les niveaux de responsabilité en ce qui concerne la gestion de l'enseignement de la langue anglaise, de l'administration centrale, en passant par

These limitations aside, a number of outcomes from this study can be identified. We now have a better understanding of the linguistic complexity of the region as a whole (rather than simply the individual countries within the region) and, as a result, we are beginning to understand how English fits in to the linguistic ecology of the region and to identify at least some of the socio-economic niches – modest though they may be – where English plays a role. In particular, we are beginning to understand the importance of English for people in the region who operate beyond national boundaries (from military personnel involved in peacekeeping activities in other parts of the world to market traders who travel abroad to buy and sell their wares).

As for the learning and teaching of English in the region, we now have a comparative overview of the systems available in the eight countries for preparing teachers of English and, to some extent, we can see where teachers who have not been adequately prepared are struggling to teach the language. This means that it is possible to start identifying the most urgent in-service teacher development needs.

Broad patterns of behaviour in English language classrooms – including absenteeism by both learners and teachers – are emerging. These, again, provide indications of where needs are most urgent. Through this survey, we can also begin to identify the levels of competence in English which teachers possess (and, by implication, where development needs are the greatest) and the levels of competence of learners (enabling us tentatively to identify the factors which are supporting and inhibiting successful learning and teaching of English in the region).

Furthermore, because of the nature of the survey, we are able to identify similarities and differences between countries and, to some extent, within countries. It is possible, too, to highlight certain gaps between official designs and grassroots realities. This all provides a context for policy making. Nevertheless, we are still at a beginning stage and much more research is required.

## Notes on terminology

### National language

In the countries of the region the term 'national language' (*langue nationale*) is generally used to refer to African languages which may or may not have been granted some degree of recognition by the state. Internationally, however, 'national language' tends to refer to the official or de facto language used by the state; it may or may not be the language of a particular ethnic group within the country. In this book the term 'national language' is generally avoided but, where it does appear, it is used in the latter sense, i.e. as the official language of the state. The term 'African language' is used here to refer to all languages which originate in Africa, regardless of their official or de facto status. In the region the term 'indigenous language' is avoided because it is considered to be disparaging and politically incorrect.

l'administration locale, jusqu'aux écoles, dans chaque pays de la région.

- Du détail des manuels scolaires anglais et des livres de lecture dont l'usage est approuvé dans chaque pays.
- De la Déclaration de Principes de Juba 2012 pour la Langue et le Développement.
- Des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Comme indiqué plus haut, il existe également un site Internet qui accompagne la présente présentation : <http://britishcouncilblogs.org/africa/category/senegal/>. Vous pourrez y trouver les instruments de la recherche (en anglais et en français), le guide utilisé par les membres de l'équipe chargée de l'étude, les modèles des manuels, toutes les 296 langues africaines parlées dans la région, des informations sur les entretiens avec les commerçants, et beaucoup d'autres informations.

## Limites et résultats

Le travail rapporté ici est innovant et fournit des informations qui n'étaient pas encore disponibles concernant le rôle de l'anglais – ainsi que l'apprentissage et l'enseignement de la langue – en Afrique de l'Ouest francophone. Cependant, les contraintes liées au temps, aux membres du personnel et au financement disponible signifient qu'il existe toujours des limites à ce qui a été réalisé. Par exemple, puisque le point principal de cette étude a porté sur l'enseignement de l'anglais dans les écoles secondaires publiques, assez peu d'attention a été accordée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais dans l'enseignement secondaire, sauf lorsqu'il s'agit de la formation à l'enseignement des futurs professeurs d'anglais. De même, il n'a pas été possible de nous appesantir spécialement sur la contribution des écoles religieuses et autres écoles privées. Le domaine de l'évaluation et des examens en anglais dans les écoles reste également inexploré. Enfin, pour diverses raisons, les informations collectées en Mauritanie sont assez limitées par rapport à ce qui a été obtenu dans d'autres pays de la région ; par conséquent, le tableau concernant l'anglais dans ce pays est toujours incomplet et des recherches complémentaires sont nécessaires.

Mis à part ces limites, divers résultats de cette étude peuvent être identifiés. Nous avons à présent une meilleure compréhension de la complexité linguistique de la région dans son ensemble (et non simplement des pays individuels de la région) et, par conséquent, nous commençons à comprendre comment l'anglais s'intègre dans l'écologie linguistique de la région et à identifier au moins quelques-unes des niches socio-économiques – aussi modestes soient-elles – dans lesquelles l'anglais joue un rôle. En particulier, nous commençons à comprendre l'importance de l'anglais pour les populations de la région qui travaillent au-delà des frontières nationales (du personnel militaire participant à des

### Region

The term 'region' is used here to refer to the whole area covered by the eight countries of Francophone West Africa. It is therefore not the same as the French term *région*, which is a sub-national administrative area in some of the eight countries.

### Secondary school

The British term 'secondary school' is used for the level of education which comes between primary or basic education (Years 1 to 6) and higher education. 'Junior secondary school' is therefore equivalent to *collège* or *premier cycle* (Years 7 to 10), while 'senior secondary school' is equivalent to *lycée* or *second cycle* (Years 11 to 13).

### Teacher preparation

Following Hobson et al. (2006)<sup>1</sup> the term 'teacher preparation' is used in preference to 'teacher training' or 'teacher education'. Consequently the term 'Teacher Preparation Institution' is employed here to refer to what may more commonly be known as 'Teacher Training College'.

activités de maintien de la paix dans d'autres endroits du monde, aux commerçants qui se rendent à l'étranger pour acheter et vendre leurs marchandises).

En ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais dans la région, nous avons une vue d'ensemble comparative des systèmes disponibles dans les huit pays pour la formation à l'enseignement des professeurs d'anglais et, dans une certaine mesure, nous pouvons voir dans quels domaines les professeurs qui n'ont pas été correctement préparés se débattent pour enseigner la langue. Cela signifie qu'il est possible de commencer à identifier les besoins les plus pressants en matière de formation continue des professeurs.

De nombreux exemples du déroulement des cours d'anglais dans les salles de classe – tels que l'absentéisme des apprenants et des professeurs – apparaissent. Ces exemples, encore une fois, offrent des indications des domaines dans lesquels des besoins se font le plus ressentir. De plus, tout au long de cette étude, nous pouvons commencer à identifier les niveaux de compétences en anglais que les professeurs possèdent (et par conséquent, où se situent les besoins de perfectionnement les plus pressants) et les niveaux de compétences des apprenants (nous permettant d'identifier provisoirement les facteurs qui soutiennent un apprentissage et un enseignement réussis de l'anglais dans la région).

En outre, en raison de la nature de l'étude, nous sommes en mesure d'identifier des similarités et des différences entre les pays, et, dans une certaine mesure, à l'intérieur des pays. Il est également possible de souligner certaines différences entre les formes officielles et les réalités à la base. Tout ceci offre un contexte pour la création de politiques. Cependant, nous sommes toujours au début et beaucoup plus de recherches sont nécessaires.

### **Remarques sur la terminologie**

#### Langue nationale

Dans les pays de la région, l'expression « langue nationale » est généralement utilisée pour parler des langues africaines qui pourraient avoir reçu ou pas une certaine reconnaissance par l'État. Toutefois, sur le plan international, « langue nationale » fait souvent référence à la langue officielle ou de facto utilisée par l'État ; elle pourrait être ou pas la langue d'un groupe ethnique particulier au sein du pays. Dans ce livre, le terme « langue nationale » est généralement évité, mais lorsqu'il apparaît, il est utilisé dans le dernier sens, c'est-à-dire, comme langue officielle de l'État. Le terme « langue africaine » est utilisé ici pour faire référence à toutes les langues originaires d'Afrique, quel que soit leur statut de langue officielle ou de facto. Dans la région, le terme « langue indigène » est évité parce qu'il est considéré comme étant peu flatteur et politiquement incorrect.

<sup>1</sup> Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. 2006. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England. (Research Report 744.)* Nottingham: University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute for the Department for Education & Skills.

### Région

Le terme « région » est utilisé ici pour faire référence à l'ensemble de la zone couverte par les huit pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. Il ne s'agit donc pas du même terme que le terme français région, qui est une zone administrative infranationale dans certains des huit pays.

### Ecole secondaire

Le terme britannique « école secondaire » est utilisé pour désigner le niveau d'éducation qui se situe entre l'enseignement primaire ou de base (de la grande section au CM2) et l'enseignement supérieur. « Le collège » est donc l'équivalent du premier cycle (de la classe de 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>), tandis que « le lycée » est l'équivalent du second cycle (de la seconde à la terminale).

### Formation à l'enseignement

Selon Hobson et al. (2006)<sup>1</sup>, l'on préfère utiliser le terme « formation à l'enseignement » plutôt que celui de « formation de l'enseignant » ou « éducation de l'enseignement ». Par conséquent, le terme « Institution de Formation à l'Enseignement » est employé ici pour faire référence à ce qui pourrait être plus communément connu sous le terme « d'établissement de formation des instituteurs ».

<sup>1</sup> Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. 2006. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England*. (Research Report 744.) Nottingham: University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute for the Department for Education & Skills / (Devenir professeur : les expériences de formation initiale des enseignants vécues en Angleterre par des élèves professeurs. (Rapport de recherche 744). Nottingham : Université de Nottingham, Université de Leeds & Institut de Recherche Sociale IPSOS MORI pour le compte du ministère de l'éducation et des qualifications.



Section 2  
2<sup>ème</sup> Partie

**Country profiles**

**Profil des pays**



This section sets the scene with a profile of the eight countries in the Francophone West Africa region: Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinea, Mali, Mauritania, Senegal and Togo.

The discussion begins with geographical and population figures for each country and some comments on their economies. It continues with a brief consideration of education participation and literacy rates in the region. Finally, this section looks at some non-education development indicators and each country's human development index score.

Individual country maps show the locations where data collection for this study was carried out.

Language profiles of the eight countries appear in Section 3.

Cette partie dresse le profil des huit pays de l'Afrique de l'Ouest francophone : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal et le Togo.

L'analyse commence par la fourniture des données géographiques et démographiques de chaque pays, ainsi que quelques commentaires sur leurs situations économiques respectives. Elle continue avec un bref examen des taux de scolarisation et d'alphabétisation dans la région pour s'achever sur la présentation de certains indicateurs de développement sans rapport avec l'éducation et sur le résultat de l'indice de développement humain de chaque pays.

La carte de chaque pays indique les endroits où la collecte de données en vue de la présente étude a été effectuée.

Le profil des langues dans chacun des huit pays est présenté dans la 3<sup>ème</sup> partie.

<sup>1</sup> Individual country maps show where information for this book was collected. Where two sites are located close together only one is shown.

<sup>2</sup> Information about the area of each country comes from UNDESA (United Nations Department of Economic & Social Affairs). 2010a. *2009-2010 Demographic Yearbook*. New York: Population Division of the United Nations Department of Economic & Social Affairs. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybssets/2009-2010.pdf>

<sup>3</sup> Population figures come from UNDESA (United Nations Department of Economic & Social Affairs). 2010b. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York: Population Division of the United Nations Department of Economic & Social Affairs. <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>.

<sup>4</sup> Urban population figures originate from individual governments; quoted by UNDP (United Nations Development Programme). 2011. *Human Development Report 2011*. Basingstoke: Palgrave Macmillan for UNDP.

<sup>5</sup> Extracted from US Department of State. 2012. *Country Profiles*. [www.state.gov/p/](http://www.state.gov/p/).

<sup>6</sup> From UNDP 2011.

<sup>7</sup> Data relate to different years between 2000 and 2009, extracted from UNDP 2011.

<sup>1</sup> La carte de chaque pays indique la provenance de toutes les informations utilisées dans le présent livre. Lorsque deux sites sont situés à proximité l'un de l'autre, un seul d'entre eux est indiqué.

<sup>2</sup> Les informations relatives à la superficie de chaque pays proviennent du DAES (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies). 2010a. *Annuaire démographique 2009-2010*. New York: Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybssets/2009-2010.pdf>

<sup>3</sup> Les données démographiques proviennent du DAES (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies). 2010b. *Révision 2010 des perspectives de la population mondiale*. New York: Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies. <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>.

<sup>4</sup> Les chiffres de la population urbaine proviennent des gouvernements individuels, cités par le PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). 2011. *Rapport sur le Développement Humain de 2011*. Basingstoke: Palgrave Macmillan pour le PNUD.

<sup>5</sup> Extrait du Département d'État américain. 2012. *Profils des pays*. [www.state.gov/p/](http://www.state.gov/p/).

<sup>6</sup> PNUD 2011.

<sup>7</sup> Les données concernent des années différentes, situées entre 2000 et 2009, extrait du PNUD 2011.



**Geography, demography and economy**

**Géographie et démographie**

**Republic of Benin<sup>1</sup>**

**République du Bénin<sup>1</sup>**



Area<sup>2</sup> 114,763 km<sup>2</sup>

Capital Porto-Novo, but the seat of government is in Cotonou, which is also the main commercial centre

Population in 2010<sup>3</sup> 8.85 million

Population density in 2010 77 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas<sup>4</sup> 42.5%

Main economic activities<sup>5</sup> Subsistence agriculture, cotton, regional trade

Gross national income per person in 2011<sup>6</sup> US\$ 1,364

Population living on less than US\$ 1.25 per day<sup>7</sup> 47.3%

Superficie<sup>2</sup> : 114 763 km<sup>2</sup>

Capitale : Porto-Novo, mais le siège du gouvernement se trouve à Cotonou, qui est également le principal centre d'affaires

Population en 2010<sup>3</sup> : 8,85 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 77 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine<sup>4</sup> : 42,5 %

Principales activités économiques<sup>5</sup> : agriculture de subsistance, coton, commerce régional

Revenu national brut par habitant en 2011<sup>6</sup> : 1364 USD

Pourcentage de la population vivant avec moins de 1,25 USD par jour<sup>7</sup> : 47,3 %

**Burkina Faso**

**Burkina Faso**



Area 272,967 km<sup>2</sup>

Capital Ouagadougou

Population in 2010 16.47 million

Population density in 2010 60 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 26.5%

Main economic activities Subsistence agriculture, remittances from migrant labourers in cocoa plantations in Côte d'Ivoire, gold, cotton

Gross national income per person in 2011 US\$ 1,141

Population living on less than US\$ 1.25 per day 56.5%

Superficie : 272 967 km<sup>2</sup>

Capitale : Ouagadougou

Population en 2010 : 16,47 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 60 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 26,5 %

Principales activités économiques : agriculture de subsistance, transferts de fonds des émigrés travaillant comme manœuvres dans les plantations de cacao en Côte d'Ivoire, or, coton

Revenu national brut par habitant en 2011 : 1141 USD

Pourcentage de la population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 56,5 %

Republic of Côte d'Ivoire

République de Côte d'Ivoire



Area 322,463 km<sup>2</sup>

Capital Yamoussoukro

Population in 2010 19.74 million

Population density in 2010 61 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 51.3%

Main economic activities Cocoa beans (world's largest producer), small holder agriculture, petroleum

Gross national income per person in 2011 US\$ 1,387

Population living on less than US\$ 1.25 per day 23.8%

Superficie : 322 463 km<sup>2</sup>

Capitale : Yamoussoukro

Population en 2010 : 19,74 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 61 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 51,3 %

Principales activités économiques : fèves de cacao (premier producteur mondial), petites exploitations agricoles, pétrole

Revenu national brut par habitant en 2011 : 1387 USD

Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 23,8 %

## Republic of Guinea

## République de Guinée



Area 245,857 km<sup>2</sup>

Capital Conakry

Population in 2010 9.98 million

Population density in 2010 41 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 35.9%

Main economic activities Bauxite, iron, cocoa beans, informal sector

Gross national income per person in 2011 US\$ 863

Population living on less than US\$ 1.25 per day 43.3%

Superficie : 245 857 km<sup>2</sup>

Capitale : Conakry

Population en 2010 : 9,98 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 41 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 35.9 %

Principales activités économiques : bauxite, fer, fèves de cacao, secteur informel

Revenu national brut par habitant en 2011 : 863 USD

Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 43,3 %

**Republic of Mali**

**République du Mali**



Area 1,240,192 km<sup>2</sup>

Capital Bamako

Population in 2010 15.37 million

Population density in 2010 11 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 36.6%

Main economic activities Agriculture, cotton, gold, livestock

Gross national income per person in 2011 US\$ 1,123

Population living on less than US\$ 1.25 per day 51.4%

Superficie : 1 240 192 km<sup>2</sup>

Capitale : Bamako

Population en 2010 : 15,37 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 11 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 36,6 %

Principales activités économiques : agriculture, coton, or, bétail

Revenu national brut par habitant en 2011 : 1123 USD

Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 51.4 %



**Islamic Republic of Mauritania****République Islamique de Mauritanie**

*Area* 1,030,700 km<sup>2</sup>

*Capital* Nouakchott

*Population in 2010* 3.46 million

*Population density in 2010* 3 per km<sup>2</sup>

*Population in urban areas* 41.7%

*Main economic activities* fishing, iron, gold, copper, livestock, subsistence agriculture

*Gross national income per person in 2011* US\$ 1,859

*Population living on less than US\$ 1.25 per day*  
21.2%

*Superficie* : 1 030 :700 km<sup>2</sup>

*Capitale* : Nouakchott

*Population en 2010* : 3,46 millions d'habitants

*Densité de la population en 2010* : 3 habitants au km<sup>2</sup>

*Population urbaine* : 41,7 %

*Principales activités économiques* : pêche, fer, or, cuivre, bétail, agriculture de subsistance

*Revenu national brut par habitant en 2011* : 1859 USD

*Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour* :  
21,2 %

Republic of Senegal

République du Sénégal



Area 196,712 km<sup>2</sup>

Capital Dakar

Population in 2010 12.43 million

Population density in 2010 63 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 42.7%

Main economic activities Fishing, tourism, phosphate, peanuts, remittances from overseas workers

Gross national income per person in 2011 US\$ 1,708

Population living on less than US\$ 1.25 per day 33.5%

Superficie : 196 712 km<sup>2</sup>

Capitale : Dakar

Population en 2010 : 12,43 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 63 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 42,7 %

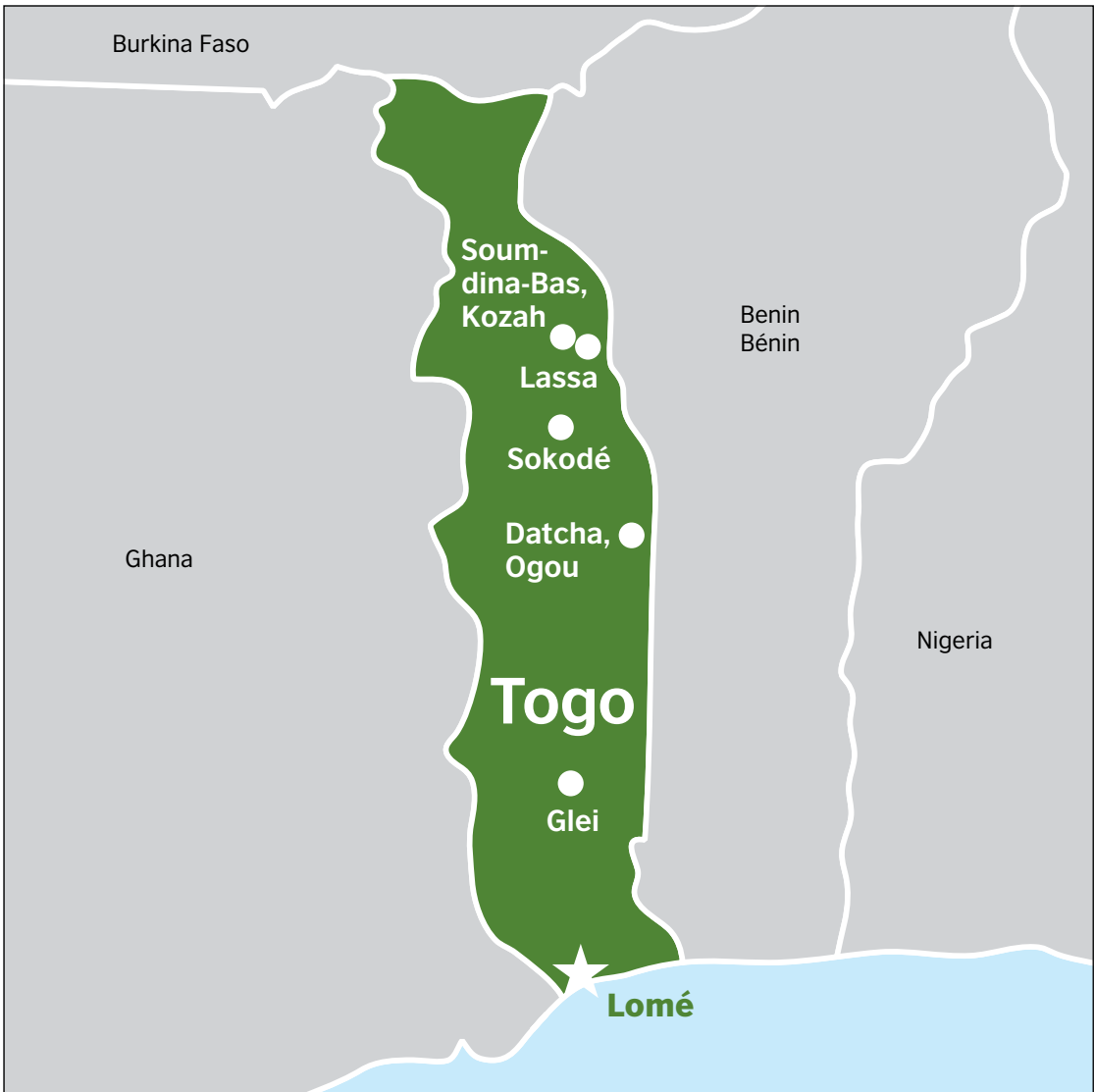
Principales activités économiques : pêche, tourisme, phosphates, arachide, transferts de fonds des travailleurs émigrés

Revenu national brut par habitant en 2011 : 1708 USD

Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 33,5 %

**Togolese Republic**

**République Togolaise**



Area 56,785 km<sup>2</sup>

Capital Lomé

Population in 2010 6.03 million

Population density in 2010 106 per km<sup>2</sup>

Population in urban areas 44.1%

Main economic activities Subsistence agriculture, cocoa beans, commerce (port for landlocked countries to the north), phosphate

Gross national income per person in 2011 US\$ 798

Population living on less than US\$ 1.25 per day 38.7%

Superficie : 56 785 km<sup>2</sup>

Capitale : Lomé

Population en 2010 : 6,03 millions d'habitants

Densité de la population en 2010 : 106 habitants au km<sup>2</sup>

Population urbaine : 44,1 %

Principales activités économiques : agriculture de subsistance, fèves de cacao, commerce (port pour les pays enclavés vers le nord), phosphates

Revenu national brut par habitant en 2011 : 798 USD

Population vivant avec moins de 1,25 USD par jour : 38,7 %

Two of the eight countries in the region – Burkina Faso and Mali – are landlocked, whereas all the others have access to the Atlantic Ocean.

All but two of the eight countries – the exceptions being Mali and Mauritania – share borders with Anglophone countries. The implications of this fact are explored in Section 3.

The total area of the eight countries in the region is over 3,480,000 km<sup>2</sup>. For comparison, this is larger than the size of India. Germany could fit ten times over within the boundaries of the region. However, as *Table 1* shows, just two countries – Mali and Mauritania – account for two-thirds of the total area. Meanwhile, the smallest country in the region, Togo, covers just 1.6 per cent of the total area.

The total population of the eight countries is 92.33 million. This is exactly the same as the population of the Philippines but equivalent to just 57 per cent of the population of Francophone West Africa's giant neighbour to the east, Nigeria. As *Table 2* indicates, Côte d'Ivoire, with nearly 20 million people, has the largest population in the region, whereas Mauritania, with 3.5 million, has the smallest.

Population density across the region is 27 people per square kilometre (see *Table 3*), ranging from just three per square kilometre in Mauritania to 106 per square kilometre in Togo. The most urbanised of the eight countries is Côte d'Ivoire, where just over half the population live in urban areas, and the least urbanised is Burkina Faso, where slightly more than a quarter live in towns and cities. A note of caution is

Deux des huit pays de la région, le Burkina Faso et le Mali, sont enclavés, tandis que tous les autres ont une ouverture sur l'océan atlantique.

Tous les pays, à l'exception du Mali et de la Mauritanie, ont des frontières communes avec des pays anglophones. Les implications d'une telle situation sont étudiées dans la 3<sup>ème</sup> partie.

La totalité du territoire des huit pays de la région couvre plus de 3 480 000 km<sup>2</sup>, soit une superficie supérieure à celle de l'Inde et dix fois plus importante que celle de l'Allemagne. Cependant, comme indiqué dans le *Tableau 1*, le Mali et la Mauritanie occupent à eux seuls les deux tiers de la superficie totale. Quant au plus petit pays de la région, le Togo, il représente seulement 1,6 per cent de la superficie totale.

La population totale des huit pays s'élève à 92,33 millions d'habitants. Cela correspond exactement à la population des Philippines, mais équivaut à seulement 57 per cent de la population du Nigéria, le géant voisin situé plus à l'est de l'Afrique de l'Ouest francophone. Comme indiqué dans le *Tableau 2*, la Côte d'Ivoire, avec environ 20 millions d'habitants, compte le nombre le plus élevé d'habitants de la région, tandis que la Mauritanie, avec ses 3,5 millions d'habitants en compte le nombre le moins élevé.

La densité de la population à travers la région est de 27 habitants au km<sup>2</sup> (voir *Tableau 3*), avec une variation

**Table 1**

Area of eight countries in the region

Country Pays	Area (km <sup>2</sup> ) Superficie (en km <sup>2</sup> )	% of total area % de la superficie totale
Mali	1,240,192	35.6
Mauritania Mauritanie	1,030,700	29.6
Côte d'Ivoire	322,463	9.3
Burkina Faso	272,967	7.8
Guinea Guinée	245,857	7.1
Senegal Sénégal	196,712	5.7
Benin Bénin	114,763	3.3
Togo	56,785	1.6
<b>Total</b>	<b>3,480,439</b>	<b>100.0</b>

**Tableau 1**

Superficie des huit pays de la région

**Table 2**

Population of eight countries in the region

Country Pays	Population (millions) Population (en millions)	% of total population % de la population totale
Côte d'Ivoire	19.74	21.4
Burkina Faso	16.47	17.8
Mali	15.37	16.6
Senegal Sénégal	12.43	13.5
Guinea Guinée	9.98	10.8
Benin Bénin	8.85	9.6
Togo	6.03	6.5
Mauritania Mauritanie	3.46	3.7
<b>Total</b>	<b>92.33</b>	<b>100.0</b>

**Tableau 2**

Population des huit pays de la région

**Table 3 Tableau 3**

Population density and urban population of eight countries

Densité de la population et population urbaine des huit pays

Country Pays	Population density per km <sup>2</sup> Densité de la population par km <sup>2</sup>	Urban population as percentage of total population <sup>1</sup> Population urbaine en pourcentage de la population totale <sup>1</sup>
Benin Bénin	77	42.5
Burkina Faso	60	26.5
Côte d'Ivoire	61	51.3
Guinea Guinée	41	35.9
Mali	11	36.6
Mauritania Mauritanie	3	41.7
Senegal Sénégal	63	42.7
Togo	106	44.1
<b>Region</b>	<b>27</b>	<b>39.9</b>

<sup>1</sup> Definitions of 'urban' vary from country to country.<sup>1</sup> La définition du mot « urbain » varie d'un pays à l'autre.

required here, however, because each country has its own way of defining what an urban area is and it is therefore not possible to make direct comparisons between countries. Very approximately, on average across the region 40 per cent of people live in towns and cities and 60 per cent live in rural areas.

### Economy

Most countries in the region are dependent on small scale agriculture and on the informal sector, including trading. (As we shall see in Section 3, trading activity across the region and more widely to other parts of the world has important linguistic implications.) Several countries in the region possess significant mineral resources but, so far, exploitation of these resources has been fairly modest.

To obtain a picture of the economic situation of each country we can look at its gross national income over one year, expressed in US dollars, divided by the number of people living in the country: this is GNI per capita. *Table 4* shows that in 2011 the country with the largest GNI per capita in this region was Mauritania (US\$ 1,859) and the country with the lowest figure was Togo (US\$ 798). For comparison, the country with the highest GNI per capita in the world in 2011 was Qatar (US\$ 107,721) and the lowest was Liberia (US\$ 265).

However, the GNI per capita does not tell us what economic life is like for the average person. An alternative measure is the percentage of the population who live on less than the equivalent of US\$ 1.25 per day; this is the definition of poverty employed by the United Nations Development Programme (UNDP) and other international bodies. *Table 4* indicates that in Mauritania and Côte d'Ivoire – between 2000 and 2009 – fewer than a quarter of the

allant de seulement trois habitants au km<sup>2</sup> en Mauritanie à 106 habitants au km<sup>2</sup> au Togo. Le plus urbanisé des huit pays est la Côte d'Ivoire, où un peu plus de la moitié de la population vit en milieu urbain, et le pays le moins urbanisé est le Burkina Faso, où un peu plus de 25 per cent de la population vit en ville. Cependant, chaque pays ayant sa propre manière de définir ce qu'est une zone urbaine, il est impossible de faire des comparaisons directes entre les pays. Très approximativement, à travers la région, en moyenne 40 per cent de la population vivent en ville et 60 per cent dans les zones rurales.

### Économie

La plupart des pays de la région sont dépendants de l'agriculture à petite échelle et du secteur informel, dont fait partie le commerce. (Comme nous le verrons dans la 3<sup>ème</sup> partie, l'activité commerciale à l'intérieur de la région et, de manière plus générale vers d'autres endroits du monde, a d'importantes conséquences sur le plan linguistique.) Plusieurs pays possèdent des ressources minérales importantes mais, jusqu'à présent, leur exploitation a été assez limitée.

Pour obtenir une image claire de la situation économique de chaque pays, nous considérons le quotient de la division de son revenu national brut sur un an exprimé en dollars américains, par le nombre de personnes vivant dans le pays : nous obtenons alors le RNB par habitant. Le *Tableau 4* indique qu'en 2011, le pays ayant le RNB par habitant le plus élevé de la région était la Mauritanie (1859 USD), et celui ayant le plus bas était le Togo (798 USD). À titre de comparaison, le pays ayant le RNB par habitant le plus élevé au monde en 2011 était le Qatar (107 721 USD) et celui ayant le plus bas était le Libéria (265 USD).

population found themselves below the poverty line, whereas in Mali and Burkina Faso more than half the population were living in poverty. For comparison, during the same period of time, in approximately 50 countries in the world nobody lived on less than US\$ 1.25 per day and, at the other extreme, in Liberia, more than four people in five existed on less than this amount.

Three different currencies are used by the countries of the region. Guinea uses the Guinean franc (GNF) and Mauritania uses the ouguiya (MRO). The six other countries covered by this survey – as well as Niger and Guinea-Bissau – use the CFA franc (XOF) through their membership of UEMOA (*Union économique et monétaire ouest-africaine*, the West African Economic & Monetary Union). The exchange rates among

Toutefois, le RNB par habitant ne donne pas d'informations sur la vie économique de l'habitant moyen. Pour cela, il existe une méthode alternative représentée par le pourcentage de la population vivant avec moins de l'équivalent de 1,25 USD par jour ; il s'agit là de la définition de la pauvreté utilisée par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et par d'autres institutions internationales. Le *Tableau 4* indique qu'en Mauritanie et en Côte d'Ivoire, entre 2000 et 2009, moins de 25 per cent de la population vivaient en-dessous du seuil de pauvreté, tandis qu'au Mali et au Burkina Faso, plus de la moitié de la population vivait en-dessous de ce seuil. À titre de comparaison, au cours de la même période, dans environ 50 pays à travers le monde, personne ne vivait avec moins de 1,25 USD par jour,

**Table 4 Tableau 4**

Gross national income and individual expenditure in eight countries

Revenu national brut et dépenses individuelles dans les huit pays

<sup>1</sup> Annual gross national income in US\$ in 2011  
<sup>2</sup> Various dates between 2000 and 2009  
Source: UNDP 2011.

<sup>1</sup> Revenu national brut annuel en dollars US en 2011  
<sup>2</sup> Diverses dates entre 2000 et 2009 Source : PNUD 2011

Country	GNI per capita <sup>1</sup>	Country	Population living on less than US\$ 1.25 per day (%) <sup>2</sup>
Pays	RNB par habitant <sup>1</sup>	Pays	% de la population vivant avec moins de 1,25 USD <sup>2</sup>
<i>Qatar</i>	107,721	<i>Approximately 50 countries</i>	0.0
		<i>Environ 50 pays</i>	
Mauritania Mauritanie	1,859	Mauritania Mauritanie	21.2
Senegal Sénégal	1,708	Côte d'Ivoire	23.8
Côte d'Ivoire	1,387	Senegal Sénégal	33.5
Benin Bénin	1,364	Togo	38.7
Burkina Faso	1,141	Guinea Guinée	43.3
Mali	1,123	Benin Bénin	47.3
Guinea Guinée	863	Mali	51.4
Togo	798	Burkina Faso	56.5
<i>Liberia</i>	265	<i>Liberia</i>	83.7

**Table 5 Tableau 5**

Exchange rates: regional and other currencies (April 2012)

Taux de change monnaies régionales et autres monnaies (Avril 2012)

	GNF	MRO	XOF
1 Guinean franc (GNF) buys 1 franc guinéen (GNF) équivaut à	1	0.040	0.069
1 Mauritanian ouguiya (MRO) buys 1 ouguiya mauritanien (MRO) équivaut à	23.85	1	1.676
1 CFA franc (XOF) buys 1 franc CFA (XOF) équivaut à	13.68	0.564	1
1 euro (EUR) buys 1 euro (EUR) équivaut à	9,192	378.7	656.0
1 British pound (GBP) buys 1 livre britannique (GBP) équivaut à	11,145	459.2	783.0
1 US dollar (USD) buys 1 dollar américain (USD) équivaut à	7,002	288.5	492.0



**Table 6 Tableau 6**

Net enrolment in education in eight countries in 2009 (%) <sup>1</sup>

Scolarisation nette (%) dans les huit pays en 2009 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UNESCO (United Nations Educational, Scientific & Cultural Organisation) Institute of Statistics. 2012. Data Centre. Paris : UNESCO. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>.

<sup>1</sup> UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) Institut de statistique. 2012. Data Centre. Paris : UNESCO. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>.

Country Pays	Primary (Years 1–6) Primaire (1ère–6ème)		Secondary (Years 7–12) Secondaire (7ème–12ème)	
	Male Garçons	Female Filles	Male Garçons	Female Filles
Benin Bénin	-	-	-	-
Burkina Faso	64	57	17	13
Côte d'Ivoire	67	56	-	-
Guinea Guinée	80	69	36	22
Mali	66	59	33	22
Mauritania Mauritanie	72	75	-	-
Senegal Sénégal	74	77	-	-
Togo	-	-	-	-

these three currencies and three other widely used international currencies are shown in *Table 5*. From the table it can be seen that, taking the British pound as an example, one pound buys 11,145 Guinean francs, 459.2 Mauritanian ouguiya or 783.0 CFA francs.

Seven of the eight countries in the region – the exception being Mauritania – are also members of ECOWAS, the Economic Community of West African States. ECOWAS is headquartered in Abuja, Nigeria, and has eight other members beside the seven states involved in this study.

## Education

Information about education in the eight countries of the region is incomplete. *Table 6* summarises the most recent data (from 2009) held by the UNESCO Institute for Statistics concerning the net enrolment rates (that is, the number of children of school age who are in school as a percentage of all children in the same age group) for primary schools and secondary schools.<sup>8</sup> There is no information concerning participation rates in Benin and Togo and only incomplete information from Côte d'Ivoire, Mauritania and Senegal.

<sup>8</sup> Note that 'primary school' here and throughout this section refers to Years 1 to 6 of formal education, while 'secondary school' refers to Years 7 to 12. In Francophone West Africa 'primary' tends to refer to junior secondary education (Years 7–9), whereas 'secondary' refers to the senior secondary level (Years 10–12). See Section 6 later in this book for further explanation.

tandis qu'au Libéria, plus des quatre cinquièmes de la population vivaient avec moins de cette somme.

Trois monnaies différentes sont utilisées par les pays de la région. La Guinée utilise le franc guinéen (GNF) et la Mauritanie l'ouguiya (MRO). Les six autres pays couverts par la présente étude, ainsi que le Niger et la Guinée Bissau, utilisent le franc CFA (XOF) en leur qualité d'États membres de l'UEMOA (Union Économique et Monétaire Ouest Africaine). Les taux de change entre ces trois monnaies et trois autres monnaies utilisées au niveau international sont indiqués dans le *Tableau 5*. Selon ce tableau, une livre britannique équivaut à 11,45 francs guinéens, 459,2 ouguiyas, ou 783 francs CFA.

Sept des huit pays de la région, à l'exception de la Mauritanie, sont également membres de la CEDEAO, la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest. Le siège de la CEDEAO se trouve à Abuja, au Nigéria, et compte huit autres États membres en plus des sept États concernés par la présente étude.

## Éducation

Les statistiques sur l'éducation dans les huit pays de la région sont incomplètes. *Tableau 6* résume les données les plus récentes (datant de 2009) détenues par l'Institut de la Statistique de l'UNESCO concernant les taux nets de scolarisation (c'est-à-dire, le pourcentage d'enfants d'âge scolaire qui vont à l'école, par rapport à l'ensemble des enfants de la même tranche d'âge) au primaire et au secondaire.<sup>8</sup> Il n'existe aucune information sur les taux de scolarisation au Bénin et au Togo et les

Despite these gaps we can identify two important patterns. Firstly, it is clear that many children do not go to school. Even in Guinea – the country with some of the highest net enrolment rates in the region – 20 per cent of boys and more than 30 per cent of girls do not go to primary school. In Burkina Faso more than a third of boys and more than two-fifths of girls are not in primary school. At the secondary level participation rates are even lower: only a third of boys and a fifth of girls attend secondary school in Guinea and Mali whilst in Burkina Faso fewer than a fifth of boys and girls of secondary school age are in school.

The second pattern that emerges from these figures is that, in several countries in the region, girls do not have the same opportunities as boys to attend school. For example, in Guinea 11 per cent fewer girls than boys go to primary school and 14 per cent fewer girls than boys go to secondary school. (In Mauritania and Senegal, on the other hand, boys appear to have fewer chances than girls to study in primary school.)

In a recent study of gender equality and participation in education, UNESCO concluded that the primary school completion rate in all eight countries in this region is lower than the net enrolment rate. This indicates that there are high levels of drop-out in the early years of school, meaning that many children who enter primary school do not complete their primary education.<sup>9</sup>

Secondary education is therefore a minority activity in Francophone West Africa. Since all formal English teaching in the region takes place in secondary schools (see Section 6 later in this book), an implication of these figures is that only a very small proportion of the school-age population of the eight countries has access to English in school. By the time that the teaching of English begins most children have already stopped going to school (if they ever started).

informations sur la Côte d'Ivoire, la Mauritanie et le Sénégal sont incomplètes.

Malgré ces lacunes au niveau des informations, nous pouvons identifier deux tendances majeures. Premièrement, il est clair que de nombreux enfants ne sont pas scolarisés. Même en Guinée, le pays ayant le taux de scolarisation net le plus élevé de la région, 20 per cent des garçons et plus de 30 per cent des filles ne fréquentent pas l'école primaire. Au Burkina Faso, plus du tiers des garçons et plus des deux cinquièmes des filles ne fréquentent pas l'école primaire. Au secondaire, les taux de scolarisation sont encore plus bas; seul un tiers des garçons et un cinquième des filles fréquentent l'école secondaire en Guinée et au Mali, tandis qu'au Burkina Faso, moins d'un cinquième des garçons et des filles en âge scolaire fréquentent effectivement l'école.

La seconde tendance qui se dégage de ces chiffres est que, dans de nombreux pays de la région, les filles n'ont pas les mêmes opportunités de scolarisation que les garçons. En Guinée par exemple, 11 per cent moins de filles que de garçons fréquentent l'école primaire et 14 per cent moins de filles que de garçons vont à l'école secondaire. (En Mauritanie et au Sénégal, par contre, les garçons semblent avoir moins de chances que les filles d'aller à l'école primaire.)

<sup>9</sup> Veuillez noter que l'expression, « école primaire », dans cette partie et tout au long de ce chapitre fait référence à la période allant de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année d'études formelles, tandis que « école secondaire » fait référence à la période allant de la 7<sup>ème</sup> à la 12<sup>ème</sup> année d'études. En Afrique de l'Ouest francophone, le « premier cycle » fait souvent référence au collège (de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> année d'études), tandis que le « second cycle » fait référence au lycée (de la 10<sup>ème</sup> à la 12<sup>ème</sup> année d'études). De plus amples informations sont disponibles dans la 6<sup>ème</sup> partie de ce livre.

**Table 7 Tableau 7**

	Country Pays	All Hommes & Femmes	Male Hommes	Female Femmes
Adult (age 15+) literacy in eight countries in 2009 (%) <sup>1</sup>	Mauritania Mauritanie	57.5	64.5	50.3
Alphabétisation des adultes (15 ans et +) dans les huit pays en 2009 (%) <sup>1</sup>	Togo	56.9	-	-
	Côte d'Ivoire	55.3	64.7	45.3
	Senegal Sénégal	49.7	61.8	38.7
<sup>1</sup> Extracted from UNESCO 2012 and UNDP 2011	Benin Bénin	41.7	54.2	29.1
	Guinea Guinée	39.5	50.8	28.1
<sup>1</sup> Extrait de UNESCO 2012 et PNUD 2011	Burkina Faso	28.7	-	-
	Mali	26.2	-	-

<sup>9</sup> UNESCO. 2012. *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris : UNESCO. Page 51.

**Table 8 Tableau 8**Life expectancy at birth in eight countries in 2011<sup>1</sup>Espérance de vie à la naissance dans les huit pays en 2011<sup>1</sup>

Country Pays	Years Années
<i>Japan Japon</i>	83.4
Senegal Sénégal	59.3
Mauritania Mauritanie	58.6
Togo	57.1
Benin Bénin	56.1
Burkina Faso	55.4
Côte d'Ivoire	55.4
Guinea Guinée	54.1
Mali	51.4
<i>Sierra Leone Sierra Léone</i>	47.8

<sup>1</sup> UNDP 2011<sup>1</sup> PNUD 2011

Finally, it is useful to take a brief look at adult literacy in the region, as a measure of the impact of the very low education participation rates that we have noted. *Table 7* shows that in Guinea and Benin just over half of all men aged over 15 are literate while nearly two-thirds of men in Côte d'Ivoire and Mauritania are able to read and write. The literacy rates for women, however, are much lower in each of the countries for which data are available. In Mauritania women are 14 per cent less likely than men to be able to read and write whilst in Benin the difference is 25 per cent. It should be noted that the overall literacy rate in Mali – just 26.2 per cent of the adult population – is the lowest in the world, while Burkina Faso's literacy rate of 28.7 per cent is the second lowest in the world.

### Other indicators of development

Moving on now from education to other indicators of development we will consider life expectancy and maternal mortality rates before drawing the discussion to a close with a glance at the United Nations Development Programme's Human Development Index.

*Table 8* shows that across the region a child born in 2011 can expect to live for between 51 years (Mali) and 59 years (Senegal). These figures compare with Sierra Leone, which had the lowest life expectancy in the world for a child born in 2011 (just under 48 years), and Japan, which had the longest (over 83 years).

**Table 9 Tableau 9**Maternal mortality rate in eight countries in 2008<sup>1</sup>Taux de mortalité maternelle dans les huit pays en 2008<sup>1</sup>

Country Pays	Maternal deaths per 100,000 live births Décès maternels pour 100 000 naissances vivantes
<i>Greece Grèce</i>	2
Togo	350
Senegal Sénégal	410
Benin Bénin	410
Côte d'Ivoire	470
Mauritania Mauritanie	550
Burkina Faso	560
Guinea Guinée	680
Mali	830
<i>Afghanistan</i>	1,400

<sup>1</sup> UNDP 2011<sup>1</sup> PNUD 2011

Dans une étude récente sur l'égalité des genres dans l'éducation, l'UNESCO a conclu que le taux d'achèvement de la scolarité au primaire dans l'ensemble des huit pays de cette région est moins élevé que le taux net de scolarisation. Cela indique qu'il y a un nombre important d'élèves qui cessent d'aller à l'école au cours des premières années de leur scolarité, ce qui signifie que de nombreux enfants entrant au primaire ne terminent pas leurs études primaires.<sup>9</sup>

Les études secondaires ne revêtent donc pas une grande importance en Afrique de l'Ouest francophone. Puisque tous les cours formels d'anglais commencent au secondaire dans la région (voir la 6ème partie plus loin dans ce livre), une des conséquences de ces chiffres est que seule une infime partie de la population d'âge scolaire de ces huit pays a accès à l'anglais à l'école. Au moment où l'enseignement de l'anglais commence, la plupart des enfants ont déjà cessé d'aller à l'école (si tant est qu'ils ont déjà commencé à y aller).

Enfin, il est utile de jeter un coup d'œil sur l'alphabétisation des adultes dans la région, pour mesurer l'impact des faibles taux de scolarisation que nous avons remarqués. Le *Tableau 6* montre qu'en Guinée

<sup>9</sup> UNESCO. 2012. *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : UNESCO. Page 51.

Maternal mortality is summarised in *Table 9*. This indicator shows how many women die in childbirth from every 100,000 live births. From here it can be seen that in 2008 – the most recent year for which details are available – the safest place in the world for a mother to have a baby was Greece, where just two women died for every 100,000 live births. In the same year the most dangerous place in the world to give birth to a child was Afghanistan, where maternal mortality reached 1,400.

In other words, 14 women died from among every 1,000 who gave birth. In the Francophone West Africa region Togo was the safest place for a woman to give birth (350 maternal deaths per 100,000) and Mali was the most dangerous (830 per 100,000). In international terms the maternal mortality figures for all eight countries in this region – though not so bad as those in Afghanistan – are still shockingly high.

Every year the United Nations Development Programme combines the information which we have been looking at (economic indicators, numbers of people in poverty, participation in education, gender equality, life expectancy, maternal mortality) and a wide range of other indicators to produce a single Human Development Index (HDI). This is expressed in a number between 0.000 (extremely low human development) to 0.999 (extremely high human development). By comparing the HDI from one year to another a government can see whether life for its citizens is improving or deteriorating or is simply stagnant. The HDI also enables each country to compare itself with other countries in the world.

et au Bénin, seuls un peu plus de la moitié de tous les hommes âgés de plus de 15 ans sont instruits, tandis que près des deux tiers des hommes en Côte d'Ivoire et en Mauritanie sont capables de lire et d'écrire. Les taux d'alphabétisation des femmes, cependant, sont beaucoup plus bas dans chacun des pays pour lesquels des données existent. En Mauritanie, les femmes ont 14 per cent moins de chances que les hommes d'être capables de lire et d'écrire, tandis qu'au Bénin, cette différence s'élève à 25 per cent. Il faut noter que le taux général d'alphabétisation au Mali, seulement 26,2 per cent de la population adulte, est le plus bas au monde, tandis que celui du Burkina Faso de 28,7 per cent est le second plus bas au monde.

### Autres indicateurs de développement

Après l'éducation, nous nous pencherons à présent sur les autres indicateurs de développement, tels que l'espérance de vie et le taux de mortalité maternelle avant de terminer notre analyse avec l'Indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le développement.

Le *Tableau 8* montre qu'à travers la région, un enfant né en 2011 a une espérance de vie qui varie entre 51 ans (au Mali) et 59 ans (au Sénégal). Ces chiffres sont comparés à ceux de la Sierra Léone qui avait l'espérance de vie la moins élevée au monde pour un enfant né en 2011 (moins de 48 ans seulement), et à ceux du Japon, qui avait l'espérance de vie la plus élevée (plus de 83 ans).

**Table 10 Tableau 10**

Human Development Index in 1980 and 2011<sup>1</sup>

Indice de Développement Humain en 1980 et 2011<sup>1</sup>

Country Pays	1980 1980	2011 2011	Annual change 1980–2011 % Variation annuelle 1980–2011 %
<i>World highest Premier mondial</i>	<i>Australia Australie 0.850</i>	<i>Norway Norvège 0.943</i>	<i>Mali +2.37</i>
Senegal Sénégal	0.317	0.459	+1.20
Mauritania Mauritanie	0.332	0.453	+1.01
Togo	0.347	0.435	+0.73
Benin Bénin	0.252	0.427	+1.71
Côte d'Ivoire	0.347	0.400	+0.45
Mali	0.174	0.359	+2.37
Guinea Guinée	-	0.344	-
Burkina Faso	-	0.331	-
<i>World lowest Dernier mondial</i>	<i>Mali 0.174</i>	<i>D.R. Congo R.D. Congo 0.286</i>	<i>Liberia -0.06 Libéria -0.06</i>

<sup>1</sup> UNDP 2011

<sup>1</sup> PNUD 2011

*Table 10* shows the HDIs for six of the eight countries in the region for 1980 and for all eight countries in 2011. The table also shows the annual percentage change over the last 31 years. In 1980 Côte d'Ivoire and Togo together had the highest human development indexes in the region (0.347), while the highest in the world at that time was Australia (0.850). The country in the region with the lowest HDI was Mali with a score of just 0.174; in fact this was the lowest HDI in the world in 1980.

In 2011 the highest level of human development in the region was achieved by Senegal, with an HDI of 0.459, and the lowest was found in Burkina Faso, with an HDI of 0.331. In the same year the country with the highest level of human development in the world was Norway (0.943) whereas the lowest was the Democratic Republic of Congo (0.286).

But it is instructive also to look at the annual rate of change over the period between 1980 and 2011. By 2011 all six countries for which comparative data are available had shown increases in their HDIs. Côte d'Ivoire improved most slowly with an increase of just 0.45 per cent per year but Mali showed an average annual improvement in its HDI of 2.37 per cent. In fact, Mali's year-on-year improvement over three decades has been the best in the world. This is in stark contrast with Liberia, whose HDI in 2011 showed an average decline of 0.06 per cent per year over 30 years.

Les statistiques relatives à la mortalité maternelle sont résumées dans le *Tableau 9*. Cet indicateur montre combien de femmes meurent en couches pour 100 000 naissances vivantes. À partir de là, nous constatons qu'en 2008, l'année la plus récente pour laquelle des données existent, l'endroit le plus sûr au monde pour l'accouchement d'une femme était la Grèce, où seulement deux femmes sont décédées pour 100 000 naissances vivantes. Au cours de la même année, l'endroit le plus dangereux au monde pour accoucher était l'Afghanistan où la mortalité maternelle avait atteint 1400 décès ; en d'autres termes, 14 femmes sont décédées parmi 1 000 femmes qui accouchaient. Dans la région de l'Afrique de l'Ouest francophone, le Togo a été l'endroit le plus sûr pour l'accouchement d'une femme (350 décès maternels sur 100 000 accouchements) et le Mali, le plus dangereux (830 sur 100 000). Ramenés au niveau international, les chiffres de la mortalité maternelle pour tous les huit pays de cette région, même s'ils ne sont pas aussi mauvais que ceux de l'Afghanistan, sont quand même scandaleusement élevés.

Chaque année, le Programme de Développement des Nations Unies compile les informations que nous avons utilisées (indicateurs économiques, nombre de personnes pauvres, taux de scolarisation, égalité des genres, espérance de vie, mortalité maternelle) et divers autres indicateurs pour fournir un Indice de développement humain (IDH) unique. Cet index est exprimé par des chiffres allant de 0,000 (développement humain extrêmement bas) à 0,999 (développement humain extrêmement élevé). En comparant l'IDH d'une année sur l'autre, un gouvernement peut voir si la vie de ses citoyens s'améliore ou se détériore ou si elle stagne tout simplement. L'IDH permet également à chaque pays de se comparer à d'autres pays à travers le monde.

Le *Tableau 10* indique les IDH de six des huit pays de la région en 1980 et pour tous les huit pays en 2011. Le *Tableau* indique également le pourcentage annuel de changement au cours de 31 dernières années. En 1980, la Côte d'Ivoire et le Togo ensemble avaient les indices de développement humain les plus élevés de la région (0,347), tandis que les indices les plus élevés au monde à ce moment-là étaient ceux de l'Australie (0,850). Le pays de la région ayant l'IDH le plus bas était le Mali avec un résultat de seulement 0,174 ; en réalité c'était l'IDH le plus bas au monde en 1980.

En 2011, le niveau le plus élevé de développement humain dans la région a été atteint par le Sénégal, avec un IDH de 0,459, et le plus bas se retrouvait au Burkina Faso, avec un IDH de 0,331. Au cours de la même année, le pays ayant le niveau de développement humain le plus élevé au monde était la Norvège (0,943) tandis que le plus bas niveau se retrouvait en République Démocratique du Congo (0,286).

## Summary

This section has provided a brief introduction to the geography, demography and economy of the eight countries in the region. It has also discussed the human development context, with a focus on indicators relating to education, life expectancy and maternal mortality.

- The region covers an area larger than India but, with a total population of 92 million, its population density is quite light.
- Six of the eight countries in the region share borders with English-speaking neighbours.
- Most countries in the region are dependent on traditional agriculture, trading and informal small businesses. There are extractive industries in some parts of the region but their potential remains underexploited.
- There are very high levels of poverty (defined as living on under the equivalent of US\$ 1.25 a day) in the countries of the region, ranging from about a quarter of the population in some countries to more than half the population in others.
- Many children drop out of primary school before finishing their education there.
- The numbers of children in secondary school are extremely low. As English is taught only in secondary schools only a small proportion of the school-age population has access to English.
- In many contexts, girls are much less likely to be in school than boys.
- Overall adult literacy ranges from about a quarter of the population in some countries (among the lowest in the world) to about 60 per cent in others. Women have markedly lower rates of literacy than men.
- Children born in the region in 2011 can expect to live for between 51 and 59 years, approximately 30 years less than their peers born in Japan.
- Maternal mortality rates in all countries in the region are extremely high. A woman giving birth in Mali is more than 400 times more likely to die than a woman giving birth in Greece.
- Overall Human Development Index figures for the countries in the region are low, ranging from 0.331 to 0.459. However, there have been considerable improvements in some countries over the last 30 years; Mali's year-on-year improvement is the largest in the world.

In the next section we will look at the languages used in the eight countries of the region.

Mais il est également intéressant d'analyser le taux annuel de changement au cours de la période allant de 1980 à 2011. À partir de 2011, tous les six pays pour lesquels il existait des données comparatives ont montré une croissance de leur IDH. La Côte d'Ivoire a connu une croissance plus lente avec une croissance de seulement 0,45 per cent par an, mais le Mali a connu une croissance annuelle moyenne de son IDH de 2,37 per cent. La croissance du Mali d'une année sur l'autre pendant trois décennies a en réalité été la meilleure au monde, mais c'est parce que son point de départ était particulièrement bas en 1980, le Mali a toujours un IDH en-dessous de 0,400.

## Résumé

La présente partie a consisté en une brève présentation de la géographie, de la démographie et de la situation économique des huit pays de la région. Elle a également analysé le contexte du développement humain, avec un intérêt particulier pour les indicateurs relatifs à l'éducation, à l'espérance de vie et à la mortalité maternelle.

- La région s'étend sur une superficie plus vaste que celle de l'Inde mais avec une population totale de 92 millions d'habitants, la densité de sa population est assez faible.
- Six des huit pays de la région ont des frontières communes avec des pays anglophones.
- La plupart des pays de la région dépendent de l'agriculture traditionnelle, du commerce et des petites entreprises informelles. Il existe des industries extractives dans certaines zones de la région mais leur potentiel reste sous-exploité.
- Les niveaux de pauvreté sont très élevés (définis comme les personnes vivant avec moins d'1,25 USD par jour) dans les pays de la région, touchant environ un quart de la population dans certains pays à plus de la moitié de la population dans d'autres.
- De nombreux enfants cessent d'aller à l'école primaire avant la fin de leur scolarité.
- Le nombre d'enfants fréquentant l'école secondaire est très bas. L'anglais étant enseigné uniquement au secondaire, seule une petite partie de la population d'âge scolaire a accès à l'anglais.
- Dans de nombreux pays, on trouve moins de filles que de garçons dans les écoles.
- Dans l'ensemble, le taux d'alphabétisation des adultes varie d'environ 25 per cent de la population dans certains pays (le taux le plus bas au monde) à





environ 60 per cent dans d'autres. Les femmes ont des taux d'alphabétisation nettement plus bas que les hommes.

- Les enfants nés dans la région en 2011 ont une espérance de vie allant de 51 à 59 ans, soit environ trente ans de moins que leurs semblables nés au Japon.
- Les taux de mortalité maternelle dans l'ensemble des pays de la région sont extrêmement élevés. Une femme qui accouche au Mali a plus de 400 fois de chances de mourir qu'une femme qui accouche en Grèce.
- Dans l'ensemble, les chiffres de l'Indice de développement humain dans les pays de la région sont bas, avec une variation allant de 0,331 à 0,459. Toutefois, il y a eu des améliorations considérables au cours des trente dernières années : la croissance du Mali d'une année sur l'autre est la plus importante au monde.

Dans la 3<sup>ème</sup> Partie, nous analyserons les langues utilisées dans les huit pays de la région.



Section 3  
3<sup>ème</sup> Partie

## Languages and language policies in the region

### Comment se déroule un cours d'anglais en Afrique de l'Ouest francophone ?



A member of the survey team reports that there is 'growing interest in English' in Benin 'because people feel that they need the language for work and travel.' Another team member says that in Mali 'the number of people interested in learning English is always growing; people are getting more and more aware of the importance of English in their lives.' The head of an international organisation which has its regional headquarters in Senegal says, 'The perception we have is that if you are a young, aspiring professional in Francophone West Africa and want to make a go of professional life ... then English is key.'

What is the reality behind these perceptions? Is there justification for this widespread belief that English is important for personal development and national development or is it based merely on 'folklore' and 'rhetoric'?<sup>1</sup> Precisely what roles does English play in the eight countries of Francophone West Africa? How does English compare to and interact with the other languages (French, Chinese, Arabic and African languages) which are used in this region? Section 3 attempts to answer these questions.

Part 1 considers the languages themselves. It records how many people speak these languages (where such information is available) and how they are used in daily life. Part 2 describes official policies towards language in general and language in education in particular. Whereas the analysis in Part 1 adopts a regional perspective Part 2 takes a country-by-country approach. Part 3 discusses the implications of what has been presented previously.

The information discussed here comes from a wide range of sources:

- Legislation and other official government documents
- Statistics regarding the numbers of students from the region who study abroad
- Statistics regarding the religious affiliations of the population of the region
- Statistics regarding UN peacekeeping missions which involve military personnel and civil police from the region
- Statistics concerning the average duration of schooling (and, consequently, formal exposure to English learning opportunities)
- Photographs of signs in public places, including government offices, hotels, restaurants, workplaces, shops and places of worship
- Written advertisements
- Newspapers

<sup>1</sup> Coleman, H. 2011. Developing countries and the English language: Rhetoric, risks, roles and recommendations. In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council. Pages 11–23. Available online at [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

Un membre de l'équipe chargée de l'étude rapporte qu'il y a un « intérêt croissant pour l'anglais » au Bénin « parce que les gens ont le sentiment qu'ils ont besoin de cette langue pour travailler et pour voyager ». Un autre membre de l'équipe dit qu'au Mali, « le nombre de personnes intéressées par l'apprentissage de l'anglais s'accroît constamment ; les gens sont de plus en plus conscients de l'importance de l'anglais dans leur vie. » Selon le représentant d'un organisme international dont le bureau régional se trouve au Sénégal, « la perception que nous avons est que si vous êtes un jeune professionnel en herbe en Afrique de l'Ouest francophone et souhaitez réussir votre vie professionnelle... l'anglais est la clé. »

Quelle est la réalité qui se cache derrière ces perceptions ? Le sentiment largement répandu selon lequel l'anglais est important pour le développement personnel et pour le développement d'une nation est-il justifié ou est-il uniquement basé sur le « folklore » et la « rhétorique » ?<sup>1</sup> Quel rôle joue précisément l'anglais dans les huit pays d'Afrique de l'Ouest francophone ? Comment l'anglais se compare-t-il aux autres langues et interagit-il avec les langues (le français, le chinois, l'arabe et les langues africaines) qui sont utilisées dans cette région ? Cette 3ème partie tente de trouver une réponse à ces questions.

La 1ère partie examine les langues en elles-mêmes. Elle enregistre le nombre de personnes parlant ces langues (lorsque ces informations sont disponibles) et comment celles-ci sont utilisées dans la vie quotidienne. La 2ème partie décrit les politiques linguistiques officielles en général et la place des langues dans l'enseignement en particulier. Alors que l'analyse réalisée dans la 1ère partie adopte une perspective régionale, la 2ème partie utilise une approche par pays. La 3ème partie quant à elle traite des implications de ce qui précède.

Les informations qui sont analysées dans cette partie proviennent de diverses sources :

- la législation et d'autres documents officiels du gouvernement ;
- des statistiques portant sur le nombre d'élèves de la région étudiant à l'étranger ;
- des statistiques portant sur les appartenances religieuses de la population de la région ;
- des statistiques portant sur les missions de maintien de la paix des Nations Unies auxquelles participent du personnel militaire et de la police civile de la région ;

<sup>1</sup> Coleman, H. 2011. Developing countries and the English language: Rhetoric, risks, roles and recommendations. (Les pays en développement et la langue anglaise : Rhétorique, risques, rôles et recommandations). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. (Rêves et réalités : Les pays en développement et la langue anglaise). London: British Council. Pages 11 à 23. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).



- Websites of regional banks and economic development bodies
- Websites of international aid bodies
- Websites of international businesses (especially mining companies) which are operating in the region
- The Ethnologue list of world languages<sup>2</sup>
- Interviews with 85 itinerant traders.

Some of these types of data have already been discussed in Section 1. More detailed information about them can be found on the website which accompanies this book. These sources of information are not exhaustive and there are many gaps in the data. Nevertheless, the sources used here constitute a rich and rather unusual cross-section, from interviews with ordinary people about how they use language in their daily lives, roadside signboards, the technical reports produced by mining companies, to official government documents.

### **Part 1 Languages in the region and their use in daily life**

Taking a regional perspective, English, French, Chinese, Arabic and African languages are discussed here, with an investigation of the numbers of speakers of the various languages, how these languages are used in daily life and where they can be found in the environment. In each case we need to keep in mind the socio-economic situations in the countries concerned. The eight countries in this region are among the least industrialised in the world and the most heavily dependent on agriculture.<sup>3</sup> The service sector – represented largely by small-scale market trading – also plays an important part in the economies of the region. It has been estimated that in Africa the informal economy (of which trading is a major element) contributes 78 per cent of non-agricultural employment, 61 per cent of urban employment and 93 per cent of new job creation.<sup>4</sup>

#### **English**

This discussion of the role of English in the region begins by considering how many people have been exposed to

<sup>2</sup> Lewis, M.P. (ed.). 2009. *Ethnologue: Languages of the World*. 16th edition. Dallas, Tex.: SIL International. Available online at [www.ethnologue.com/](http://www.ethnologue.com/). Ethnologue is an extremely useful resource, but the numbers of speakers of each listed language which it gives are in many cases seriously out of date.

<sup>3</sup> World Bank. 2011. *Africa Development Indicators*. Washington DC: World Bank. Available online at [http://data.worldbank.org/sites/default/files/adi\\_2011-web.pdf](http://data.worldbank.org/sites/default/files/adi_2011-web.pdf).

<sup>4</sup> Djité, P.G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters. Page 141, quoting Chen, M. 2001. *Women in the informal sector: A global picture, the global movement*. *SAIS Review* 21(1). Pages 71–82.

- des statistiques portant sur la durée moyenne de la scolarité (et, par conséquent, sur l'exposition formelle aux occasions d'apprentissage de l'anglais) ;
- des photographies des signalisations dans les lieux publics, tels que les bureaux du gouvernement, les hôtels, les restaurants, les entreprises, les magasins et les lieux de culte ;
- les publicités écrites ;
- les journaux ;
- les sites internet des banques régionales et des organes de développement économique ;
- les sites internet des agences d'aide internationales ;
- les sites internet des sociétés internationales (les sociétés minières en particulier) qui opèrent dans la région ;
- la liste des langues du monde<sup>2</sup> selon l'Ethnologue ;
- des entretiens avec 85 commerçants itinérants.

Certaines de ces données ont déjà fait l'objet de discussions dans la 1<sup>ère</sup> partie. Des informations plus détaillées à leur sujet peuvent être trouvées sur le site internet consacré à ce livre. Ces sources d'information ne sont pas exhaustives et il existe de nombreuses différences entre les données. Néanmoins, les sources utilisées ici représentent un échantillon riche et plutôt inhabituel, obtenu à partir d'entretiens avec des personnes ordinaires sur la manière dont elles utilisent la langue dans leur vie quotidienne, de panneaux de signalisation routiers, de rapports techniques produits par les sociétés minières et de documents officiels du gouvernement.

### **1<sup>ère</sup> partie: Les langues dans la région et leur utilisation dans la vie quotidienne**

L'anglais, le français, le chinois, l'arabe et les langues africaines sont examinés ici d'un point de vue régional, avec une enquête sur le nombre de personnes parlant ces différentes langues, sur la manière dont elles sont utilisées dans la vie quotidienne et sur les endroits où elles peuvent être trouvées dans l'environnement. Dans chacun des cas, nous devons garder à l'esprit la situation économique des pays concernés. Les huit pays de cette région comptent parmi les moins industrialisés au monde et parmi ceux qui dépendent le plus lourdement de l'agriculture<sup>3</sup>. Le secteur tertiaire, largement représenté par les petits commerces, joue également un rôle important dans les économies de la région. On estime qu'en Afrique, l'économie informelle (dont le commerce

<sup>2</sup> Lewis, M.P. (ed.). 2009. *Ethnologue: Languages of the World*. 16th edition. (Ethnologue : Langues du monde. 16<sup>ème</sup> édition). Dallas, Tex.: SIL International. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.ethnologue.com/](http://www.ethnologue.com/). L'Ethnologue est une ressource extrêmement utile, mais les chiffres qu'il donne concernant le nombre de personnes parlant chaque langue citée sont, dans de nombreux cas, sérieusement obsolètes.

English through formal education. It then looks at six domains where English may have a function. These are commercial and industrial firms, regional economic co-operation organisations and banks, international development agencies, studying abroad, United Nations peacekeeping missions and, finally, informal retail activity. The discussion ends by looking for evidence of written English in the environment in the eight countries of the region.

**How many people have been exposed to English?** To obtain an approximate picture of the proportion of people in the region who speak English we can look first at the extent to which people have opportunities to learn the language in school. In Guinea, English is introduced as a curriculum subject in senior secondary school, where it is taught for three years. In all the other countries of the region English is taught from the beginning of junior secondary school, where it is taught for four years, followed by a further two or three years in senior secondary school. (Further details are given in Section 6, 'Time allocations for English,' later in this book.) In other words, anybody who has attended junior secondary school (except in Guinea) will have been exposed to English to some extent.

est un élément majeur) participe pour 78% des emplois non agricoles, pour 61% des emplois urbains et pour 93% des emplois créés<sup>4</sup>.

### L'anglais

Cette analyse du rôle de l'anglais dans la région commence par l'examen du nombre de personnes ayant été exposées à l'anglais grâce à l'enseignement formel. Puis, elle considère six domaines dans lesquelles l'anglais pourrait jouer un rôle. Il s'agit de sociétés commerciales et industrielles, d'organismes de coopération

<sup>3</sup> World Bank. 2011. Africa Development Indicators. (Indicateurs de développement de l'Afrique). Washington DC: Banque Mondiale. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [http://data.worldbank.org/sites/default/files/adi\\_2011-web.pdf](http://data.worldbank.org/sites/default/files/adi_2011-web.pdf).

<sup>4</sup> Djité, P.G. 2008. The Sociolinguistics of Development in Africa. (La sociolinguistique du développement en Afrique). Clevedon: Multilingual Matters. Page 141, citant Chen, M. 2001. Women in the informal sector: A global picture, the global movement. (Les femmes dans le secteur informel : Une vision globale, le mouvement mondial). SAIS Review 21(1). Pages 71 à 82.

**Table 1 Tableau 1**

Exposure to school English language teaching in five countries

([www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx)), accessed 27 August 2012

School life expectancy data from UNESCO Institute of Statistics

\*English is introduced as a subject in Grade 11 No data are available for Benin, Côte d'Ivoire or Togo.

Exposition à l'enseignement de l'anglais à l'école dans 5 pays

\* L'anglais est introduit comme matière en classe de seconde. Aucune information pour le Bénin, la Côte d'Ivoire ou le Togo

Données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO sur l'espérance de vie scolaire ([www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx)), consulté le 27 août 2012

Country  
Pays

School life expectancy, primary to secondary  
Espérance de vie scolaire, du primaire au secondaire

	Total years Nombre total d'années	Total years post- primary (exposure to English) Nombre total d'années après le primaire (exposition à l'anglais)	Most recent data Données les plus récentes
Burkina Faso	6.6	0.6	2011
Guinea Guinée	8.4	0.0*	2009
Mali	7.2	1.2	2011
Mauritania Mauritanie	7.9	1.9	2010
Senegal Sénégal	7.8	1.8	2010

But how many people stay in school long enough to have the opportunity to study English? *Table 1*, making use of UNESCO data on school life expectancy at the primary and secondary levels, shows that in Burkina Faso, for example, the average child goes to school for only 6.6 years. As the first six years of school life are spent in primary school – where English is not taught – this means that the average child in Burkina Faso is exposed to English for only the last 0.6 years of their school experience. Children in Mali, Mauritania and Senegal fare slightly better, since they spend between 1.2 and 1.9 years in school after completing their primary education and so should be able to study English during this time.

School life expectancy in Guinea is greater than in the other countries of the region, reaching 8.4 years. Ironically, however, since English is introduced only at Grade 11 the average child has already dropped out of school by this point and so has no opportunity to study English at all.

Of course, the figures shown in *Table 1* are averages. The reality is that some people spend even less time in school – and so experience minimal or zero exposure to English – whereas others spend longer in school and so are able to study the language over several years. But the conclusion to be drawn is that only a small proportion of children have opportunities to study English as a subject at school.

**Domains where English is used (1) Commercial and industrial firms** English is used by a small number of foreign companies operating in the region. We will look briefly here at four non-manufacturing industrial firms (all involved in mining) and one service industry (involved in airport ground handling).

The Kinross Gold Corporation, a major international gold mining company, has its headquarters in Canada. It operates nine mines in six different countries, including the Tasiast mine in Mauritania. According to an informant who works for the company, English is the working language of the company in Mauritania, although there is 'a lot of documentation in French as well.' The company's website and the technical reports which can be accessed through that website are exclusively in English.<sup>5</sup> No information is available concerning the number of employees who work for the company in Mauritania.

The Guinea Alumina Corporation is a joint venture partnership involving BHP Billiton (based in Australia and the UK), the Dubai Aluminium Company and the Mubadala Development Company (also of Dubai). The company owns the rights to one of the largest bauxite deposits in the world and it intends to build one of the world's largest alumina

économique régionaux et de banques, d'agences internationales de développement, d'études à l'étranger, de missions de maintien de la paix des Nations Unies et, enfin, d'activités informelles de vente au détail. L'analyse se termine par la recherche d'exemples d'anglais écrit dans l'environnement des huit pays de la région.

Combien de personnes ont-elles été exposées à l'anglais ? Pour obtenir une image approximative du pourcentage de personnes parlant l'anglais dans la région, nous pouvons d'abord jeter un regard sur les occasions qui s'offrent pour apprendre la langue à l'école. En Guinée, l'anglais est introduit en tant que matière au lycée, où il est enseigné pendant trois ans. Dans tous les autres pays de la région, l'anglais est enseigné dès le début du collège pendant quatre années, suivies de deux ou trois autres années au lycée. (De plus amples informations sont disponibles dans la 6<sup>ème</sup> partie, « Allocation d'heures de cours pour l'anglais », plus loin dans ce livre). En d'autres termes, toute personne ayant atteint le collège (à l'exception de la Guinée) aura été exposée à l'anglais à un certain degré.

Cependant, combien de personnes restent à l'école assez longtemps pour avoir l'opportunité d'apprendre l'anglais ? Le *tableau 1*, qui utilise des données de l'UNESCO sur l'espérance de vie scolaire au primaire et au secondaire, montre qu'au Burkina Faso, par exemple, l'enfant moyen va à l'école pendant seulement 6,6 années. Puisque les six premières années de la vie scolaire se passent à l'école primaire, où l'anglais n'est pas enseigné, cela signifie que l'enfant moyen du Burkina Faso n'est exposé à l'anglais qu'au cours de la dernière 0,6<sup>ème</sup> année de son parcours scolaire. Les enfants du Mali, de la Mauritanie et du Sénégal ont un léger avantage puisqu'ils passent entre 1,2 et 1,9 années à l'école après leurs études primaires et devraient donc avoir la possibilité d'apprendre l'anglais pendant cette période.

L'espérance de vie scolaire est plus élevée en Guinée que dans les autres pays de la région, atteignant 8,4 années. Paradoxalement cependant, puisque l'anglais n'est introduit qu'en seconde, l'enfant moyen a déjà abandonné l'école à ce moment-là et n'a donc aucune occasion d'apprendre l'anglais.

Naturellement, les chiffres qui figurent dans le *Tableau 1* sont des moyennes. La réalité est que certaines personnes passent même moins de temps à l'école, et n'ont qu'une exposition minimale ou nulle à l'anglais, tandis que d'autres passent plus de temps à l'école et sont par conséquent plus en mesure d'apprendre la langue pendant plusieurs années. Mais la conclusion à tirer est que seul un faible pourcentage d'enfants a l'opportunité d'apprendre l'anglais en tant que matière à l'école.

<sup>5</sup> See for example Sedore, P. & Masterman, G. 2012. Tasiast Mine Mauritania 43–101 F1 Technical Report. Kinross Gold Corporation. Available online at [www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx](http://www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx).



refineries. The company's website offers parallel pages in English and French. It also gives access to downloadable background documents which are also available in both English and French. The company states that 'significant employment opportunities exist' but recruitment will not begin until three to five years from the present (2012). The company predicts that competence in English and French will be required for specific posts:

*The diversity of positions and personnel employed during construction and operations means that English, French and bilingual language skills will be required at various levels within the organisation.<sup>6</sup>*

*La diversité des fonctions et du personnel employé au cours de la construction et de l'exploitation signifie que la pratique de l'anglais, du français et les compétences bilingues seront nécessaires au sein de l'organisation, à différents niveaux de responsabilité.<sup>7</sup>*

Also operating in Guinea, Rio Tinto Simandou is a joint venture company belonging to Rio Tinto plc of the UK, the Government of Guinea, the Aluminium Corporation of China and the International Finance Corporation (part of the World Bank group). Simandou is a major iron ore deposit and, although considerable preparatory work has been carried out, it is not expected that the first shipment of ore will take place before 2015. The company already employs 3,000 people – directly and through contractors – and predicts that this number will increase. The website is exclusively in English<sup>8</sup> although there is a reference to a French-language company magazine *Le Simandou: Notre Review, Notre Equipe* (not available online). There is no information regarding the language competences required for employment.

Tullow Oil plc of the UK has been exploring for and producing gas and oil offshore in various parts of West Africa for a number of years. It is currently undertaking exploration activities in the waters of Côte d'Ivoire, Mauritania and Senegal and has production wells in the waters of Côte d'Ivoire (*Figure 1*) and Mauritania. The company is expecting to significantly expand its activities in Mauritania in the near future. It has recently agreed a £10 million scholarship contract with the British Council in Ghana which will be available for scholars in Côte d'Ivoire, Gabon and Mauritania. The company's international website ([www.tullowoil.com](http://www.tullowoil.com); there are no country-specific websites) uses only English.

An example of a foreign-owned service industry is provided by Menzies Aviation (a division of John Menzies plc of the UK), which, in collaboration with Aviation Handling Services (AHS), has been providing ground handling services at Dakar

Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (1) : les sociétés commerciales et industrielles. L'anglais est utilisé par un nombre réduit d'entreprises étrangères opérant dans la région. Ici, nous allons jeter un bref regard sur quatre sociétés industrielles non fabricantes (exerçant toutes dans le secteur minier) et sur une industrie de services (exerçant dans l'assistance au sol au niveau des aéroports).

Le siège de la Kinross Gold, une importante société aurifère, se trouve au Canada. Elle exploite neuf mines dans six pays différents, parmi lesquelles la mine de Tasiast en Mauritanie. Selon un informateur travaillant pour la société, l'anglais est la langue de travail de la société en Mauritanie, même s'il existe également « de nombreux documents en français. » Le site internet de la société, ainsi que les rapports techniques auxquels permet d'accéder ce site internet sont exclusivement en anglais<sup>5</sup>. Aucune information n'est disponible au sujet du nombre d'employés travaillant pour la société en Mauritanie.

La Guinea Alumina Corporation est une joint-venture entre BHP Billiton (basée en Australie et au Royaume-Uni), la Dubai Aluminium Company et la Mubadala Development company (également basée à Dubaï). La société est propriétaire des droits sur l'un des plus grands gisements de bauxite au monde et compte construire l'une des plus grandes raffineries d'alumine au monde. Le site internet de la société contient des pages rédigées aussi bien en anglais qu'en français. Il donne également accès à des documents de référence téléchargeables qui sont également disponibles aussi bien en anglais qu'en français. La société affirme qu'il « existe des opportunités d'emploi considérables » mais le recrutement ne débutera pas avant trois à cinq ans à partir de maintenant (2012). Selon la société, des compétences en anglais et en français devraient être requises pour des postes spécifiques :

*La diversité des fonctions et du personnel employé au cours de la construction et de l'exploitation signifie que la pratique de l'anglais, du français et un certain bilinguisme seront des compétences requises au sein de l'organisation, à différents niveaux de responsabilité<sup>6</sup>.*

Opérant aussi en Guinée, Rio Tinto Simandou est une joint-venture appartenant à Rio Tinto plc du Royaume-Uni, à la République de Guinée, à l'Aluminium Corporation of China et à la Société Financière

<sup>5</sup> Voir par exemple Sedore, P. & Masterman, G. 2012. Tasiast Mine Mauritania. (La mine de Tasiast en Mauritanie) 43-101 F1 Technical Report (Rapport Technique). Kinross Gold Corporation. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx](http://www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx).

<sup>6</sup> [www.guineaalumina.com/people-and-employment.html](http://www.guineaalumina.com/people-and-employment.html).

<sup>7</sup> [www.guineaalumina.com/fr/personnel-et-emploi.html](http://www.guineaalumina.com/fr/personnel-et-emploi.html).

<sup>6</sup> [www.guineaalumina.com/people-and-employment.html](http://www.guineaalumina.com/people-and-employment.html).

<sup>7</sup> [www.guineaalumina.com/fr/personnel-et-emploi.html](http://www.guineaalumina.com/fr/personnel-et-emploi.html).

<sup>8</sup> [www.riotintosimandou.com/ENG/media/media\\_releases\\_1195.asp](http://www.riotintosimandou.com/ENG/media/media_releases_1195.asp).



**Figure 1**

*Photograph: Tullow Oil plc*

Processing facilities in the offshore Espoir oil field, Côte d'Ivoire

Installations servant au traitement sur le champ pétrolière offshore Espoir en Côte d'Ivoire

Airport, Senegal since 2003, Cotonou Airport, Benin since 2005 and the airport at Cap Skirring, Senegal since 2010. The company's website ([www1.ahs-group.com](http://www1.ahs-group.com)) is exclusively in English.

This brief survey of five international industrial and service organisations operating in the region indicates that the majority (Kinross, Rio Tinto, Tullow Oil and Menzies Aviation / AHS) make information available only in English. Only Guinea Alumina provides a bilingual website and only Guinea Alumina states explicitly that it expects to recruit employees with English, French and bilingual skills. From Kinross, however, we learn that a lot of internal documentation is in French but the company's working language is French. There is no evidence of any of these companies using African languages.

**Domains where English is used (2) Regional economic co-operation organisations and commercial banks** The language policies of four regional organisations are summarised in *Table 2*. Only two of the organisations – ECOWAS (the Economic Community of West African States) and ECOBANK – actually use English as a parallel language to French. The other two organisations – WAEMU and BOAD – claim to employ English, French and Portuguese in their work, but their websites and downloadable documents are exclusively in French.

The conclusion here seems to be that CEDEAO and ECOBANK use English and French equally, whereas UEMOA and BOAD pay lip-service to the importance of English and Portuguese but, in reality, give priority to French. Again, there is no evidence of African languages being given any role to play.

**Domains where English is used (3) International development agencies** Many international development agencies and charities are active throughout the Francophone West Africa region. Most of them employ both local and international staff; they need to interact with local and national government bodies; and, crucially, they need to be able to communicate effectively with those who are intended to benefit from their aid. In this context, language issues are clearly of considerable importance. If these issues

Internationale (membre du Groupe de la Banque Mondiale). Simandou est un important gisement de minerai de fer et, même si un travail préparatoire considérable a déjà été réalisé, il est peu probable que la première expédition de minerai de fer aura lieu avant 2015. La société emploie déjà 3 000 personnes, directement et par l'intermédiaire d'entrepreneurs, et prévoit une augmentation de ce nombre. Le site internet est exclusivement en anglais<sup>7</sup> même s'il y est fait mention d'un journal d'entreprise en français, *Le Simandou : Notre Revue, Notre Équipe* (non disponible en ligne). Il n'existe aucune information au sujet des compétences en langues requises pour y travailler.

Tullow Oil plc du Royaume-Uni a exploré et produit du gaz et du pétrole offshore dans divers endroits de l'Afrique de l'Ouest pendant de nombreuses années. Il effectue actuellement des explorations dans les eaux de la Côte d'Ivoire, de la Mauritanie et du Sénégal et possède des puits de production au large de la Côte d'Ivoire (*Figure 1*) et de la Mauritanie. La société prévoit un accroissement considérable de ses activités en Mauritanie dans un futur proche. Elle a récemment conclu un contrat d'attribution de bourses d'études d'un montant de 10 millions de £ avec le bureau du British Council au Ghana, qui seront mis à la disposition de boursiers de la Côte d'Ivoire, du Gabon et de la Mauritanie. Le site internet international de la société ([www.tulloil.com](http://www.tulloil.com) ; il n'existe pas de sites internet spécifiques à chaque pays) est entièrement en l'anglais.

Menzies Aviation (un département de John Menzies plc du Royaume-Uni) est un exemple d'entreprise étrangère du secteur des services, qui, en collaboration avec Aviation Handling Services (AHS), fournit des services d'assistance au sol à l'aéroport de Dakar, au Sénégal, depuis 2003, à l'aéroport de Cotonou au Bénin depuis 2005, et à l'aéroport de Cap Skirring au Sénégal depuis 2010. Le site internet de la société ([www1.ahs-group.com](http://www1.ahs-group.com)) est entièrement en anglais.

Ce bref sondage auprès de cinq organisations internationales du secteur de l'industrie et des services opérant dans la région indique que la majorité d'entre

Organisation Organisation	Headquarters Siège	Member states* Etats membres*	Website Site internet	Language policy Politique linguistique
CEDEAO (Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest) ECOWAS (Economic Community of West African States)	Abuja, Nigeria Nigéria	15 not Mauritania Pas la Mauritanie	www.ecowas.int	English Anglais French Français
UEMOA (Union Economique & Monétaire Ouest Africaine) WAEMU (West African Economic & Monetary Union)	Ouagadougou Burkina Faso	8 not Guinea, not Mauritania Pas la Guinée Pas la Mauritanie	www.uemoa.int	Nominally English French, Portuguese but website and core documents only in French En théorie, l'anglais, le français, le portugais, mais site internet et documents de base seulement en français
BOAD (Banque Ouest Africaine de Développement) WADB (West African Development Bank)	Lomé Lome Togo	8 not Mauritania Pas la Mauritanie	www.boad.org	Nominally English French, Portuguese but in practice only French En théorie l'anglais, le français, le portugais, mais en pratique seulement en français
ECOBANK [commercial bank banque d'affaires]	Lomé Lome Togo	30 across 'Middle Africa' (West and Central Africa); not Mauritania à travers « l'Afrique moyenne » (Afrique de l'Ouest et du Centre) Pas la Mauritanie	www.ecobank.com	English Anglais French Français

**Table 2 Tableau 2**

Language policies of regional economic co-operation organisations and banks

\*Includes all eight Francophone West African states covered in this survey, unless otherwise stated

Politiques linguistiques des organisations régionales de coopération économique et des banques

\*Comprend l'ensemble des huit états de l'Afrique de l'Ouest francophone couverts par cette étude, sauf mention contraire

are not managed appropriately the agencies' effectiveness will be reduced.

Nevertheless, it is unclear to what extent the international development agencies possess language policies appropriate to the contexts in which they work. An examination of the websites and recruitment policies of three organisations based in Senegal but working across the region (Save the Children, Plan International and the World Food Programme) produces mixed results. In some cases it appears that there is a heavy and growing reliance on English.

elles (Kinross, Rio Tinto, Tullow Oil et Menzies Aviation/AHS) ne diffusent leurs informations qu'en anglais. Seule Guinea Alumina propose un site bilingue et seule Guinea Alumina déclare clairement qu'elle prévoit de recruter des employés avec des compétences en anglais, en français et bilingues. Auprès de Kinross cependant, nous apprenons que de nombreux documents internes sont en français, mais que la langue de travail de la société est le français. Il n'apparaît nulle part que l'une ou l'autre de ces sociétés utilise les langues africaines.

Save the Children has an outstanding reputation among educationists for its research and advocacy work concerning the importance of mother tongue education.<sup>9</sup> A concrete example is provided by its Community Schools project in Burkina Faso where the Moore language is used as the medium of instruction for the first two years of primary schooling.

Save the Children's West Africa regional website, however, appears to operate on a different linguistic basis as it provides information only in English.<sup>10</sup> Meanwhile, an online recruitment advertisement (in English on a commercial French-medium website) for the position of Programme Officer in the Senegal Country Office of Save the Children states that a requirement of the post is 'fluency in written and spoken English.'<sup>11</sup> Another recruitment advertisement (in English on an English-medium site) for the post of Health Project Manager with Save the Children in Senegal requires 'ability to work effectively in English and French both verbal and written.'<sup>12</sup> A third advertisement (also in English on an English-medium site) for the post of Project Manager of Save the Children's Sahel Food Security Project stipulates that 'ability to work in both English and French' is an 'essential requirement.'<sup>13</sup>

Plan International provides information about its work in Africa in general and Mali in particular in parallel English- and French-medium web pages.<sup>14</sup> However, the coverage of its activities in Benin, Burkina Faso, Guinea, Senegal and Togo is available only in English. So far, therefore, the organisation's language policy seems to be somewhat unclear.

The West Africa Regional Bureau of the United Nations World Food Programme (WFP) is located in Dakar, Senegal. WFP works to use food aid to support economic and social development, meet refugee and other emergency food needs, and promote world food security (*Figure 2*).

<sup>9</sup> See, for example, Pinnock, H. 2009. *Language and Education: The Missing Link*. Reading: CfBT Education Trust and Save the Children. Available online at [www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link](http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link).

<sup>10</sup> [www.savethechildren.se/Where-we-work/West-Africa](http://www.savethechildren.se/Where-we-work/West-Africa)

<sup>11</sup> [www.limedia.org/emplois/SAVE-THE-CHILDREN-recruit-PROGRAM-DIRECTOR-Senegal-Country-Office\\_a1835.html](http://www.limedia.org/emplois/SAVE-THE-CHILDREN-recruit-PROGRAM-DIRECTOR-Senegal-Country-Office_a1835.html) dated 13 June 2012, accessed 26 September 2012.

<sup>12</sup> <http://jobs.afridevelopr.net/jobs/health-project-manager-save-the-children-uk-senegal/> dated 28 June 2011, accessed 26 September 2012.

<sup>13</sup> [www.trust.org/alertnet/jobs/detail.dot?id=ea82aed2-91a9-4fa3-8aed-361af0df577a](http://www.trust.org/alertnet/jobs/detail.dot?id=ea82aed2-91a9-4fa3-8aed-361af0df577a) dated 28 June 2012, accessed 26 September 2012.

<sup>14</sup> <http://plan-international.org/where-we-work/africa>

Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (2) : les organisations régionales de coopération économique et les banques commerciales. Les politiques linguistiques de quatre organisations régionales sont résumées dans le *Tableau 2*. Seules deux parmi ces organisations, la CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest) et ECOBANK, utilisent réellement l'anglais parallèlement au français. Les deux autres organisations, l'UEMOA et la BOAD, affirment employer l'anglais, le français et le portugais dans leur travail, mais leurs sites internet et les documents téléchargeables sont exclusivement en français.

La conclusion à tirer ici semble être que la CEDEAO et ECOBANK utilisent l'anglais et le français de manière équitable, tandis que l'UEMOA et la BOAD n'accordent qu'un soutien de façade à l'importance de l'anglais et du portugais mais, en réalité, accordent la priorité au français. Ici encore, il n'apparaît nulle part que les langues africaines ont un rôle à jouer.

Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (3) : les agences internationales de développement. De nombreuses agences internationales de développement et organisations caritatives sont actives dans l'ensemble de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone. La plupart d'entre elles emploient un personnel aussi bien local qu'international ; elles ont besoin d'entrer en relations avec des organes locaux et nationaux du gouvernement ; et fondamentalement, elles doivent être capables de communiquer efficacement avec ceux qui sont susceptibles de bénéficier de leur aide. Dans ce contexte, les problèmes de langues sont clairement d'une importance considérable. Si ces problèmes ne sont pas gérés de manière appropriée, l'efficacité de ces agences sera réduite.

Néanmoins, il n'est pas possible de dire clairement dans quelle mesure les agences internationales de développement disposent de politiques linguistiques appropriées aux contextes dans lesquels elles travaillent. Un examen des sites internet et des politiques de recrutement de trois organisations basées au Sénégal, mais travaillant à travers la région (Save the Children, Plan International et le Programme Alimentaire Mondial) donne des résultats mitigés. Dans certains cas, il semble qu'il y a une dépendance lourde et grandissante vis-à-vis de l'anglais.

Save the Children jouit d'une réputation exceptionnelle dans le milieu des spécialistes de l'éducation pour son travail de recherche et de plaidoyer sur l'importance de l'enseignement dans la langue maternelle<sup>8</sup>. Son projet

<sup>8</sup> Voir, par exemple, Pinnock, H. 2009. *Language and Education: The Missing Link*. (Langue et éducation : Le chaînon manquant). Lecture : CfBT Education Trust and Save the Children. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link](http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link).



**Figure 2**

Photograph: World Food Programme/Tom Haskell

World Food Programme's school feeding programme at a school in Guinea

Programme de cantines scolaires du Programme Alimentaire Mondial dans une école en Guinée

As an international organisation WFP publishes some of its online documentation in English and 14 other languages (four Asian, ten European, none from Africa). Its website provides detailed information in English but only partial translations in the other languages. For example, its individual country sites are accessible only in English.<sup>15</sup>

The working language of WFP's head office in Rome is English. The West Africa region covers 19 countries, of which 11 are Francophone, five are Anglophone, three are Lusophone and one uses both French and English.<sup>16</sup> Until 2011 the Dakar regional bureau used French as its working language but in that year it was decided that this should be changed to English. The reason given for the policy change was that it would facilitate communication with the headquarters in Rome and with the Programme's other regional offices in Africa, all of which use English. Locally recruited staff of the Dakar office were then encouraged to improve their English language skills and received a salary increment if they successfully completed an English language course.<sup>17</sup>

These three development agencies, then, have adopted somewhat different language policies for communicating with the public through their websites and for their internal communications. Save the Children uses only English whereas Plan International and WFP provide all their information in English and some in French. WFP has recently stopped using French as its internal working language in the Dakar regional office.

<sup>15</sup> See the Guinea page, for example, at [www.wfp.org/countries/guinea](http://www.wfp.org/countries/guinea).

<sup>16</sup> See the WFP's survey of its 2012 operations in West Africa at: [http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/op\\_reports/wfp242522.pdf](http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/op_reports/wfp242522.pdf).

<sup>17</sup> This information comes from two interviews at WFP, Dakar, 09-09-2011.

d'écoles communautaires au Burkina Faso, où la langue moré est utilisée comme langue d'instruction pendant les deux premières années d'études primaires, en est un exemple concret.

Toutefois, le site internet régional de l'Afrique de l'Ouest de Save the Children, semble fonctionner sur une base linguistique différente, puisque toutes les informations qu'il fournit sont en anglais<sup>9</sup>. Cependant, une annonce de recrutement en ligne (en anglais sur un site internet commercial en langue française) pour le poste d'administrateur de programme au bureau Sénégal de Save the Children annonce que l'une des exigences pour le poste est la « maîtrise de l'anglais écrit et parlé »<sup>10</sup>. Une autre annonce de recrutement (en anglais sur un site en langue anglaise) pour le poste de chef de projet santé pour Save the Children Sénégal exige l'« aptitude à travailler efficacement en anglais et en français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit »<sup>11</sup>. Une troisième annonce de recrutement (en anglais aussi sur un site en langue anglaise) pour le poste de chef de projet sécurité alimentaire de Save the Children stipule que « l'aptitude à travailler aussi bien en anglais qu'en français » est une exigence essentielle<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> [www.savethechildren.se/Where-we-work/West-Africa](http://www.savethechildren.se/Where-we-work/West-Africa)

<sup>10</sup> [www.limedia.org/emplois/SAVE-THE-CHILDREN-recruit-PROGRAM-DIRECTOR-Senegal-Country-Office\\_a1835.html](http://www.limedia.org/emplois/SAVE-THE-CHILDREN-recruit-PROGRAM-DIRECTOR-Senegal-Country-Office_a1835.html) daté du 13 juin 2012, consulté le 26 septembre 2012.

<sup>11</sup> <http://jobs.afridevelopr.net/jobs/health-project-manager-save-the-children-uk-senegal/> daté du 28 juin 2011, consulté le 26 septembre 2012.

<sup>12</sup> [www.trust.org/alertnet/jobs/detail.dot?id=ea82aed2-91a9-4fa3-8aed-361af0df577a](http://www.trust.org/alertnet/jobs/detail.dot?id=ea82aed2-91a9-4fa3-8aed-361af0df577a) daté du 28 juin 2012, consulté le 26 septembre 2012.

<sup>13</sup> <http://plan-international.org/where-we-work/africa>

**Domains where English is used (4) Studying abroad** An insight into the extent to which English is used and needed by people in the eight countries of the region is provided by the rate of international higher education student mobility between these eight countries and universities in other parts of the world. *Table 3* shows that between 2007 and 2009 the number of higher education students leaving the region to study abroad remained constant at around 36,000. Senegal was the top exporter of internationally mobile students, sending just over 11,000 people a year, approximately 31 per cent of the regional total. Burkina Faso sent the smallest number, between 2,400 and 2,500 students per year, approximately 6.7 per cent of the regional total.

France is consistently the most attractive destination for students from the region, attracting just under two-thirds of the total (but see below). Morocco was previously the second most attractive destination, but in the last two years for which statistics are available it has been replaced by the USA. Canada is consistently the fourth most attractive

Plan International donne des informations sur son travail en Afrique en général et au Mali en particulier sur des pages internet parallèles en langue anglaise et en langue française<sup>13</sup>. Cependant, la couverture de ses activités au Bénin, au Burkina Faso, en Guinée, au Sénégal et au Togo est disponible uniquement en anglais. A ce jour, la politique linguistique de l'organisation semble, par conséquent, quelque peu floue.

Le Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest du Programme Alimentaire Mondial (PAM) se trouve à Dakar, au Sénégal. Le PAM a pour mission d'utiliser l'aide alimentaire pour soutenir le développement économique et social, afin de répondre aux besoins alimentaires des réfugiés et autres urgences alimentaires, et pour faire la promotion de la sécurité alimentaire au niveau mondial (*Figure 2*).

En sa qualité d'organisation internationale, le PAM publie certains de ses documents en anglais et dans 14 autres langues (quatre asiatiques, dix européennes, et aucune

**Table 3 Tableau 3**

International higher education student mobility from eight countries, 2007–2009, top five destinations<sup>18</sup>

FWA = Francophone West Africa. Other countries include Italy, Jordan, Niger, Portugal, Russia, Saudi Arabia, Spain and Tunisia

Mobilité des étudiants internationaux de l'enseignement supérieur de huit pays, les 5 destinations préférées 2007-2009<sup>17</sup>

AOF = Afrique de l'Ouest Francophone. Les autres pays sont l'Italie, la Jordanie, le Niger, le Portugal, la Russie, l'Arabie Saoudite, l'Espagne et la Tunisie

Year Année	Total students from FWA Nombre total d'étudiants originaires de l'AOF	Top five receiving countries Les 5 premiers pays d'accueil					Other countries Autres pays
		1	2	3	4	5	
2007	36,592	France 23,591 (64.5%)	Morocco Maroc 3,140 (8.6%)	USA 3,083 (8.4%)	Canada 1,536 (4.2%)	Germany Allemagne 1,214 (3.3%)	4,028 (11.0%)
2008	36,747	France 23,429 (63.8%)	USA 3,246 (8.8%)	Morocco Maroc 3,211 (8.7%)	Canada 1,596 (4.3%)	Germany Allemagne 1,086 (3.0%)	4,179 (11.4%)
2009	36,416	France 23,070 (63.4%)	USA 3,339 (9.2%)	Morocco Maroc 2,142 (5.9%)	Canada 1,388 (3.8%)	Germany Allemagne 1,034 (2.8%)	5,443 (14.9%)

<sup>18</sup> Data for 2007, 2008 and 2009 respectively come from the following sources: UNESCO Institute for Statistics. 2009. Global Education Digest 2009. Montreal: UNESCO; UNESCO Institute for Statistics. 2010. Global Education Digest 2010. Montreal: UNESCO; UNESCO Institute for Statistics. 2011. Global Education Digest 2011. Montreal: UNESCO..

<sup>17</sup> Les informations pour 2007, 2008 et 2009 respectivement proviennent des sources suivantes : l'Institut de Statistique de l'UNESCO. 2009. Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation 2009. Montréal : UNESCO ; l'Institut de Statistique de l'UNESCO. 2010. Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation 2010. Montréal : UNESCO ; l'Institut de Statistique de l'UNESCO. 2011. Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation 2011. Montréal : UNESCO.



destination, receiving approximately 1,400 students a year (four per cent of the total), and it is followed by Germany, which receives about three per cent of the regional total.

The proportion of students choosing to study in France and Germany declined slowly between 2007 and 2009 whilst the numbers going to Morocco and Canada fluctuated. The USA is the only major destination which showed an increase (albeit a slight one) in students from the region during this period.<sup>19</sup> It is possible, therefore, that over the coming years there will continue to be a gradual movement away from traditional destinations and towards the USA.

With regard to language, those studying in higher education institutions in France, Morocco and some institutions in Canada will do so through the medium of French. It is only those who choose to study in the USA, in Germany and in English-medium universities in Canada who require English. The total number of people in the region who are studying in English-medium higher education institutions in the top five destinations abroad, then, is approximately 5,000. There are also some among the four to five thousand who are studying in other countries where English is used; if about half of this group go to English-medium institutions then the total number of people from the region who are studying abroad through the medium of English, therefore, is approximately 7,500 or roughly 20 per cent of the total population that goes abroad to study.

**Domains where English is used (5) UN Peacekeeping missions** Since the 1960s the United Nations has undertaken 69 peacekeeping missions in different parts of the world. At the time of writing, 53 of these missions have been completed and 16 are still ongoing. Many of the eight countries in the Francophone West Africa region have been active participants in these missions, as *Table 4* indicates. Senegal has provided troops and civilian police for a total of 33 missions, Benin for 25, Mali for 24 and Togo for 21. All eight countries provided peacekeepers for 29 completed missions in 24 different countries and seven of the eight are currently providing peacekeepers for nine missions in eight different countries.

Peacekeepers from this region are posted not only to other Francophone countries and not only to other parts of Africa, but to wherever they are needed anywhere in the world. Among the 24 countries where missions have been completed only seven use French as an official language (for example, Burundi, Central African Republic and Chad).

<sup>19</sup> Survey team members believe that the USA is increasingly attractive compared to other countries because it is perceived to be easier to obtain a scholarship to study there, it is easier to find information about studying there and there is greater flexibility for students to modify their degree programmes after arriving in the country. On the other hand, obtaining a French visa is thought to be easier than obtaining an American or British one.

africaine). Son site internet donne des informations détaillées en anglais, mais seulement quelques traductions dans les autres langues. Par exemple, les sites internet de ses bureaux de pays ne sont accessibles qu'en anglais<sup>14</sup>.

La langue de travail au siège du PAM à Rome est l'anglais. La région Afrique de l'Ouest couvre 19 pays, dont 11 francophones, 5 anglophones, 3 lusophones et un utilisant aussi bien le français que l'anglais<sup>15</sup>. Jusqu'en 2011, le bureau régional de Dakar utilisait le français comme langue de travail, mais au cours de cette même année, il a été décidé que celle-ci devrait être changée pour l'anglais. La raison avancée pour ce changement de politique était qu'il faciliterait la communication avec le siège à Rome et avec les autres bureaux régionaux du Programme en Afrique qui utilisent tous l'anglais. Le personnel du bureau de Dakar recruté localement a donc été encouragé à améliorer son niveau en anglais et chaque employé ayant suivi avec succès un cours d'anglais a reçu une augmentation de salaire<sup>16</sup>.

Ces trois agences de développement ont, dès lors, adopté des politiques linguistiques quelque peu différentes pour communiquer avec le public par le biais de leurs sites internet et pour leur communication interne. Save the Children utilise uniquement l'anglais, tandis que Plan International et le PAM diffusent toutes leurs informations en anglais et certaines en français. Le PAM a récemment cessé d'utiliser le français comme langue de travail interne dans son bureau régional de Dakar.

**Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (4) : les études à l'étranger.** Le taux de mobilité des étudiants internationaux de l'enseignement supérieur entre les huit pays de la région et des universités d'autres endroits du monde, donne une idée de l'ampleur de l'utilisation et du besoin de l'anglais par les populations de ces huit pays. Le Tableau 3 indique qu'entre 2007 et 2009, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur ayant quitté la région pour étudier à l'étranger, totalisait constamment environ 36 000 étudiants. Le Sénégal était le plus grand exportateur d'étudiants vers l'étranger, avec un peu plus de 11 000 étudiants envoyés par an, soit environ 31% du total de la région. Le Burkina Faso a envoyé le nombre le moins élevé d'étudiants, entre 2 400 et 2 500 étudiants par an, soit environ 6,7% du total de la région.

<sup>14</sup> Voir la page sur la Guinée, par exemple, [www.wfp.org/countries/guinea](http://www.wfp.org/countries/guinea).

<sup>15</sup> Voir l'étude du PAM sur ses opérations en Afrique de l'ouest en 2012 à l'adresse suivante : [http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/op\\_reports/wfp242522.pdf](http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/op_reports/wfp242522.pdf).

<sup>16</sup> Ces informations ont été obtenues au cours de deux entretiens qui ont eu lieu au PAM, Dakar, 09-09-2011.

**Table 4 Tableau 4**

Participation by eight countries in United Nations peacekeeping missions<sup>20</sup>

E=English, F=French, O=Other

Participation de huit pays à des missions de maintien de la paix des Nations-Unies<sup>19</sup>

A = anglais, F = français, AU= autres

Country providing peacekeepers Pays envoyant des forces de maintien de la paix	Completed missions 1960s–2012 Missions achevées Années 60 à 2012 N=53	Current missions Missions en cours 2012 N=16
Benin Bénin	17	8
Burkina Faso	9	6
Côte d'Ivoire	4	3
Guinea Guinée	9	5
Mali	18	6
Mauritania Mauritanie	1	0
Senegal Sénégal	24	9
Togo	14	7
<b>Total</b>	<b>29 missions in 24 different countries 29 missions dans 24 pays différents</b>	<b>9 missions in 8 different countries 9 missions dans 8 pays différents</b>
<b>Official language in mission locations Langues officielles dans les lieux d'affectation</b>	<b>E A = 6 F = 7 O AU = 11</b>	<b>E A = 2 F = 3 O AU = 3</b>

Six of these countries have English as an official language (including Eritrea, Namibia and Uganda). The remaining 11 countries use neither French nor English as their official languages (e.g. Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Iraq and Syria). As for the current peacekeeping missions, three are in countries where French is an official language (Côte d'Ivoire, Democratic Republic of Congo and Haiti), two are in countries which use English as an official language (Liberia, South Sudan) and the remaining three are in countries which have other official languages (Sudan, Timor Leste and Western Sahara).

The fact that these peacekeeping missions are taking place in so many different locations has clear linguistic implications. Wherever peacekeepers are posted they need to be able to work with the personnel from other nations who are working with them; this will almost always require the use of English. The peacekeepers also need to be able to liaise

La France est invariablement la destination la plus prisée par les étudiants de la région, puisqu'elle attire juste un peu moins des deux tiers du nombre total (consulter le tableau ci-dessous). Le Maroc était, à l'origine, la seconde destination la plus attrayante, mais au cours des deux dernières années pour lesquelles des statistiques existent, il a été remplacé par les Etats-Unis d'Amérique. Le Canada demeure la quatrième destination la plus attrayante, car elle reçoit environ 1 400 étudiants par an (4% du total), et il est suivi par l'Allemagne qui accueille environ 3% du total de la région.

<sup>20</sup> More detailed tables are available on the website which accompanies this book. Details of completed and current missions are extracted from the website of the United Nations Peacekeeping Operations at <http://www.un.org/en/peacekeeping/operations/past.shtml> and <http://www.un.org/en/peacekeeping/operations/current.shtml> respectively.

<sup>18</sup> Les membres de l'équipe d'étude pensent que les USA attirent de plus en plus de personnes par rapport aux autres pays parce qu'il est plus facile d'obtenir une bourse pour y étudier, il est plus facile de trouver des informations sur les études dans ce pays, et les étudiants ont une plus grande flexibilité pour modifier leur cursus après leur arrivée dans le pays. Toutefois, obtenir un visa pour la France est, semble-t-il, plus facile qu'obtenir un visa américain ou britannique.

<sup>19</sup> Des tableaux plus détaillés sont disponibles sur le site internet consacré au présent livre. Les informations concernant les missions achevées et les missions en cours sont tirées du site internet des Opérations de Maintien de la Paix des Nations-Unies : <http://www.un.org/en/peacekeeping/operations/past.shtml> et <http://www.un.org/en/peacekeeping/operations/current.shtml> respectivement.

with the host country authorities and local people. In countries where French is not used then almost always English will be used as the lingua franca. Peacekeeping language needs, then, are very clear: military personnel and civilian police from this region who are attached to United Nations peacekeeping missions require appropriate English language skills. The British Council, which is very experienced in providing Peacekeeping English programmes,<sup>21</sup> established an English language training centre for the Senegalese military in 2012; this centre will focus on fulfilling peacekeeping language needs.<sup>22</sup>

At the same time, it is important to remember that it is not only the Francophone countries in West Africa which have peacekeeping language needs. Ghana, Gambia and Nigeria are also active contributors to the United Nations' peacekeeping missions. As many of these missions have been located in neighbouring Francophone countries, the Ghanaian authorities decided in 2009 that their armed forces should be required to learn French.<sup>23</sup>

Domains where English is used (6) Trading As *Table 12* (later in this Section) shows, almost a third (27 people, 32 per cent) of the 85 small traders who were interviewed for this survey mentioned English as one of the languages which they use in their buying and selling. This therefore makes English the traders' second most frequently used language after French.

Trader 3.12 (*Figure 3*) from Côte d'Ivoire is an example. He is a dealer in spare parts for bicycles and travels to Ghana, Nigeria and Togo to buy the goods which he sells in his shop back home. He is a native speaker of Worodougou [jud]<sup>24</sup> but he needs English when he goes to Ghana and Nigeria. He also uses Ashanti [aka] when he goes to Ghana. When Trader 3.12 began travelling abroad he knew no English but picked

<sup>21</sup> See, for example, Woods, P. 2005. 'The hedgehog and the fox': Approaches to English for peacekeeping in Central and Eastern Europe and Central Asia. In H.Coleman et al. (eds), *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. Tashkent: British Council. Pages 94–99. Available online at [www.langdevconferences.com](http://www.langdevconferences.com). See also Whitehead, D. 2011. English language teaching in fragile states: Justifying action, promoting success and combating hegemony. In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council. Pages 333–369. Available online at [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

<sup>22</sup> There is a dedicated Facebook page for this programme at [www.facebook.com/groups/365470070198261/](https://www.facebook.com/groups/365470070198261/).

<sup>23</sup> Soldiers ordered to speak French. *Modern Ghana News* 21 November 2009. Available online at [www.modernghana.com/news/250554/1/soldiers-ordered-to-speak-french.html](http://www.modernghana.com/news/250554/1/soldiers-ordered-to-speak-french.html).

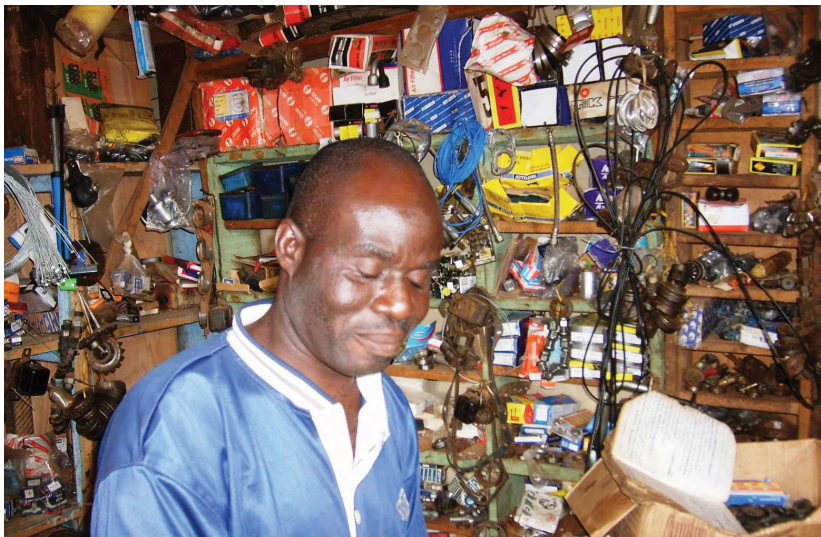
<sup>24</sup> [jud] Three letter language code issued by the International Organisation for Standardisation; these are discussed in more detail below.

Le pourcentage d'étudiants choisissant d'étudier en France et en Allemagne a baissé progressivement entre 2007 et 2009, tandis que le nombre d'étudiants se rendant au Maroc et au Canada a connu des fluctuations. Les USA sont la seule destination majeure ayant connu une augmentation (quoique minime) du nombre d'étudiants en provenance de la région, au cours de cette période<sup>18</sup>. Par conséquent, il est possible qu'au cours des prochaines années, il continue à y avoir un mouvement progressif non plus vers les destinations traditionnelles mais vers les USA.

Concernant les langues, ceux qui font leurs études supérieures en France, au Maroc et dans certains établissements du Canada le feront en langue française. Seuls ceux qui choisissent d'étudier aux USA, en Allemagne et dans des universités canadiennes anglophones, auront besoin de l'anglais. Par conséquent, le nombre total de personnes de la région qui étudient dans des établissements d'enseignement supérieur utilisant l'anglais, dans les cinq destinations majeures à l'étranger, est d'environ 5 000 étudiants. Parmi les quatre à cinq mille étudiants, il y a également quelques personnes qui étudient dans d'autres pays où l'anglais est utilisé. Si environ la moitié de ce groupe fréquente des établissements utilisant l'anglais, le nombre total de personnes de la région étudiant à l'étranger dans des établissements utilisant l'anglais est donc d'environ 7 500 ou à peu près 20% de la population totale qui étudie à l'étranger.

Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (5) : missions de maintien de la paix des Nations-Unies. Depuis les années 60, les Nations-Unies ont entrepris 69 missions de maintien de la paix dans divers endroits du monde. A l'heure actuelle, 53 de ces missions sont achevées et seize sont toujours en cours. Plusieurs pays parmi les huit de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone ont activement participé à ces missions, comme l'indique le Tableau 4. Le Sénégal a fourni des troupes et des policiers civils à 33 missions au total, le Bénin à 25, le Mali à 24 et le Togo à 21 missions. Tous les huit pays ont fourni des forces de maintien de la paix à 29 missions achevées dans 24 pays différents et sept des huit pays fournissent actuellement des forces de maintien de la paix à neuf missions dans huit pays différents.

Les forces de maintien de la paix en provenance de cette région sont affectées non seulement dans d'autres pays francophones et d'autres pays d'Afrique, mais aussi dans tout endroit du monde où leur présence est nécessaire. Parmi les 24 pays où les missions sont achevées, seuls sept utilisent le français comme langue officielle (par exemple, le Burundi, la République Centrafricaine et le Tchad). Six de ces pays ont l'anglais pour langue officielle (l'Érythrée, la Namibie et l'Ouganda par exemple). Les onze pays restants n'utilisent ni le français, ni l'anglais comme langue officielle (par exemple, la Bosnie Herzégovine, le Cambodge, l'Irak et la Syrie). En ce qui



**Figure 3**  
Photograph: Aristide Kodjahon

An English-speaking trader  
in Côte d'Ivoire

Un commerçant parlant  
l'anglais en Côte d'Ivoire

up the language from a more experienced trader whom he was assisting:

*Avant, je travaillais avec mon patron qui est du Nigéria. ... Mon patron avant parlait anglais. C'est lui qui m'a montré le nom des marchandises et puis l'argent.*

*Previously I worked with my boss who is Nigerian. ... My boss used to speak English. It was he who showed me the names of the goods and the money as well.*

Now, however, Trader 3.12 has acquired as much English as he needs to carry out his work:

*Moi, je ne peux pas parler anglais comme les autres. Si c'est l'argent et puis le nom des pièces que je dois payer, là je connais tout ça en anglais. ... Si c'est pour payer les marchandises, je n'ai pas de problème.*

*I do not speak English like the others. But if it's to do with money and the names of the parts that I want to buy, then I know all that in English. ... If it's to do with paying for the goods then I have no problems.*

Table 5 shows that 41 traders (48 per cent) reported that they could speak English to some extent. However, none felt that their English was 'very good' and the largest group (22 people, 26 per cent) felt that their English was 'poor'.

Those respondents who reported that they could speak English were then asked an open-ended question about how they had learnt the language. The responses are summarised in Table 6, where it can be seen that the 41 traders with some ability in English gave 50 different responses in which six different methods were mentioned.

concerne les missions de maintien de la paix actuelles, trois se déroulent dans des pays où le français est une langue officielle (Côte d'Ivoire, République Démocratique du Congo et Haïti), deux se déroulent dans des pays ayant pour langue officielle l'anglais (Libéria, Sud Soudan) et les trois missions restantes se déroulent dans des pays ayant d'autres langues officielles (Soudan, Timor-Oriental et Sahara occidental).

Le fait que ces missions de maintien de la paix se déroulent dans des endroits si différents a des implications linguistiques claires. Quel que soit l'endroit où les forces de maintien de la paix sont affectées, elles doivent être capables de travailler avec le personnel d'autres nations ; cela va presque toujours nécessiter l'usage de l'anglais. Les forces de maintien de la paix doivent également être capables de coopérer avec les autorités du pays hôte et avec les populations locales. Dans les pays où le français n'est pas utilisé, l'anglais sera presque toujours utilisé comme lingua franca. Les besoins en langues des missions de maintien de la paix sont alors très clairs : le personnel militaire et la police civile en provenance de cette région qui sont rattachés à des missions de maintien de la paix des Nations-Unies doivent avoir un niveau d'anglais approprié. Le British Council, qui jouit d'une grande expérience dans le domaine des programmes de maintien de la paix en anglais<sup>20</sup>, a créé un centre de formation en anglais pour les militaires sénégalais en 2012 ; ce centre aura pour mission de répondre aux besoins en langues nécessaires au maintien de la paix<sup>21</sup>.

En même temps, il est important de se souvenir que ce ne sont pas uniquement les pays francophones de l'Afrique de L'Ouest qui ont des besoins linguistiques relatifs au maintien de la paix. Le Ghana, la Gambie et le Nigéria participent également activement aux missions de maintien de la paix des Nations-Unies. Etant donné que

**Table 5**

Traders' self-assessment of their ability to speak English

\*Rounding means that the total is more than 100

Ability Niveau	Number Nombre	%
Very good Très bon	0	0
Good Bon	4	5
Fairly good Assez bon	15	18
Poor Faible	22	26
<b>Sub total Sous-total</b>	<b>41</b>	<b>48</b>
No ability at all Aucun niveau	44	52
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100*</b>

**Tableau 5**

Auto-évaluation des commerçants quant à leur aptitude à parler l'anglais

\* L'arrondi signifie que le total est supérieur à 100\*

**Table 6**

Traders' reports on how they learnt English (N=41)

How/where Comment/où	Number Nombre	%
School Ecole	24	59
Travel/work Voyage/travail	19	46
Taking a course/hiring a tutor Prendre des cours/prendre un répétiteur	3	7
Reading books/self-taught Lecture/autodidacte	2	5
University Université	1	2
Internet/social media Internet/médias sociaux	1	2
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>-</b>

**Tableau 6**

Réponses des commerçants sur la manière dont ils ont appris l'anglais (N = 41)

A majority of respondents (24 out of 41 people, 59 per cent) said that they had learnt English in school. But a considerable proportion (19 people, 46 per cent) claimed that they had acquired English through their travels, buying and selling goods in neighbouring countries or in other parts of the world. We have already seen the example of Trader 3.12 who learnt basic English from his Nigerian boss. Another example is Trader 7.5 who speaks Wolof [wol] and French. She buys fabrics and bags in Burkina Faso, Nigeria and Togo for sale in her home country, Senegal, and has picked up some English:

*The little [English] I know I learnt through my travels to English-speaking countries.*

Trader 4.4 from Guinea, whose first language is Malinké [emk], buys women's clothes and cosmetics in China, Dubai, Nigeria and Senegal and sells them in her own country. She explained:

*I started to learn English eight years ago when I first visited Nigeria. I learnt English through business and especially my visits to Nigeria, China, Dubai. I learnt it for business reasons.*

Some traders said that they had learnt English in several different ways. An example is provided by Trader 1.1 from Benin who buys mobile phones, computers and other electronic equipment in Ghana and Nigeria and then sells his goods at home. His first language is Fon [fon] and he also speaks French. He studied English at school but discovered that the way the language was taught meant that he forgot it again. It was only when he began to travel that he really acquired English:

plusieurs parmi ces missions ont eu lieu dans des pays francophones environnants, les autorités ghanéennes ont décidé en 2009 que leurs forces armées devraient être obligées à apprendre le français<sup>22</sup>.

Domaines dans lesquels l'anglais est utilisé (6) : le commerce. Comme l'indique le *Tableau 12* (plus loin dans cette partie), presque le tiers (27 personnes, 32%) des 85 petits commerçants qui ont été interrogés dans le cadre de cette étude ont mentionné l'anglais comme étant l'une des langues qu'ils utilisent pour acheter et vendre. De ce fait, l'anglais est la seconde langue la plus couramment utilisée par les commerçants après le français.

Le commerçant 3.12 (*Figure 3*) de la Côte d'Ivoire est un exemple. Il est revendeur de pièces détachées et de bicyclettes et se rend au Ghana, au Nigéria et au Togo pour acheter les marchandises qu'il revend dans son magasin à son retour. Sa langue maternelle est le worodougou [jud]<sup>23</sup> mais il a besoin de l'anglais lorsqu'il se rend au Ghana et au Nigéria. Il parle également l'ashanti [aka] lorsqu'il se rend au Ghana. Lorsque le commerçant 3.12 a commencé à se rendre à l'étranger, il n'avait aucune notion en anglais mais il a appris la langue auprès d'un commerçant plus expérimenté qu'il assistait :

*Avant, je travaillais avec mon patron qui est du Nigéria. ... Mon patron avant parlait anglais. C'est lui qui m'a montré le nom des marchandises et puis l'argent.*

Aujourd'hui, cependant, le commerçant 3.12 a acquis le niveau d'anglais dont il a besoin pour mener à bien son travail :



*[I learnt English] first at school and then by dint of going to the Nigerian markets. Because what we've learnt in school was not retained, due to the bad school system, while in business the reality is totally different.*

Many traders complain about the difficulties which they experience if they do not speak English. Trader 1.2 from Benin makes pipes, flutes and hunting objects such as bows, arrows and quivers. He also makes traditional hats for hunters and small clay statues.

In *Figure 4* Trader 1.2 is seen selling his wares in the marketplace in Boukoubé but he also sometimes takes his handicrafts to another market about one kilometre away across the border in Togo. He is a native speaker of Ditammari [tbz] and he also speaks Dendi [ddn] and French fluently. However, the trader reports:

*Occasionally white people come and buy from me in the market. And when it comes that they are English speakers, I call the young educated boys for help with the translation.*

Trader 2.6 from Burkina Faso used to go to Ghana to purchase building materials and other goods. He is a native

#### Figure 4

Photograph:  
Arnauld Aguidissou

A craftsman who sometimes has English-speaking customers, Benin

Un artisan qui a parfois des clients parlant l'anglais, Bénin



*Moi, je ne peux pas parler anglais comme les autres. Si c'est l'argent et puis le nom des pièces que je dois payer, là je connais tout ça en anglais. ... Si c'est pour payer les marchandises, je n'ai pas de problème.*

Le *Tableau 5* indique que 41 commerçants (48%) ont rapporté qu'ils pouvaient parler l'anglais dans une certaine mesure. Cependant, aucun d'entre eux n'avait le sentiment que son anglais était « très bon » et le plus grand groupe (22 personnes, 26%) trouvait que son niveau en anglais était « faible ».

Il a ensuite été demandé aux personnes interrogées qui ont rapporté qu'elles pouvaient parler l'anglais de répondre à une question ouverte sur la manière dont elles avaient appris la langue. Les réponses sont résumées dans le *Tableau 6*, où l'on peut voir que les 41 commerçants ayant quelques connaissances en anglais ont donné cinquante réponses différentes, parmi lesquelles six méthodes différentes ont été mentionnées.

Une majorité des personnes interrogées (24 sur 41 personnes, 59%) ont dit qu'elles avaient appris l'anglais à l'école. Mais un pourcentage important (19 personnes, 46%) ont affirmé avoir appris l'anglais grâce à leurs voyages, et grâce à l'achat et à la vente de marchandises dans des pays limitrophes ou dans d'autres endroits du monde. Nous avons déjà vu l'exemple du commerçant

<sup>20</sup> Voir, par exemple, Woods, P. 2005. 'The hedgehog and the fox': Approaches to English for peacekeeping in Central and Eastern Europe and Central Asia. (« Le hérisson et le renard ») : *Approches de l'anglais pour le maintien de la paix en Europe Centrale et de l'Est et en Asie centrale*. In H.Coleman et al. (eds), *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. (Développement national, éducation et langue en Asie centrale et au-delà). Tashkent: British Council. Pages 94 à 99. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.langdevconferences.com](http://www.langdevconferences.com). Voir également : Whitehead, D. 2011. *English language teaching in fragile states: Justifying action, promoting success and combating hegemony*. (Enseignement de l'anglais dans les Etats fragiles : Justifier l'action, encourager le succès et combattre l'hégémonie). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. (Rêves et réalités : Les pays en développement et la langue anglaise). London: British Council. Pages 333 à 369. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

<sup>21</sup> Il existe une page Facebook consacrée à ce programme: [www.facebook.com/groups/365470070198261/](https://www.facebook.com/groups/365470070198261/).

<sup>22</sup> *Soldiers ordered to speak French*. (Les soldats reçoivent l'ordre de parler le français). *Modern Ghana News* 21 Novembre 2009. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.modernghana.com/news/250554/1/soldiers-ordered-to-speak-french.html](http://www.modernghana.com/news/250554/1/soldiers-ordered-to-speak-french.html).

<sup>23</sup> [jud] Code linguistique de trois lettres émis par l'Organisation Internationale de Normalisation. Sujet développé ci-dessous.

speaker of Birifor [bfo] and also speaks Lobiri [lob], Jula [dyu] and French. But he always experienced language difficulties in Ghana:

*Au Ghana c'est la langue. Pour communiquer avec les gens il faut comprendre l'anglais. Alors que mon anglais n'est pas bon. Il faut faire appel à des gens, sinon vous serez trompés. Souvent nous allons en groupe et nous demandons à celui qui se débrouille le mieux de servir d'interprète.*

*In Ghana it is the language. To communicate with people you have to understand English. But my English is not good. You have to ask people to help you, otherwise you'll be cheated. Often we go as a group and we ask one of our number who is best qualified to sort things out for us by acting as our interpreter.*

Similar experiences are reported by Trader 5.11 from Mali. This trader purchases furniture in Dubai and China and sells it in her home country. She is a native speaker of Sonrhāi [hmb] and also speaks French, but she speaks no Arabic, Chinese or English. During her interview she commented:

*Il est très difficile de voyager [si on] ne pas parler anglais et je le regrette. J'arrange toujours mes voyages avec les amis commerçants ou des intermédiaires qui parlent anglais ou arabe.*

*It is very difficult to travel without being able to speak English and I regret it. I always arrange to travel with business colleagues or intermediaries who speak English or Arabic.*

But using interpreters has its own risks, as Trader 3.7 from Côte d'Ivoire points out. This trader, a young man who is still relatively inexperienced, is a native speaker of Odiénnéka (also known as Wojenaka [jod]) who usually uses French for buying and selling. He goes to Togo and Ghana to buy clothes, traditional pagne textiles and anything else that he thinks will sell. He complains:

*C'est au Ghana que c'est difficile. Ça, c'est à cause de la langue. Quand tu arrives là-bas, tu prends quelqu'un pour mettre devant toi et c'est lui qui parle. Toi, tu ne comprends pas ce qu'ils disent. Celui que tu mets devant toi, s'il te dit, «Allons devant » que lui-là il est trop cher. C'est parce que lui-même il voit que il ne peut rien gagner dedans, parce qu'il mange avec toi, et après il passe derrière toi pour prendre quelque chose. Toi-même tu sais qu'il mange sans toi, mais tu es obligé de faire comme ça parce que tu ne comprends pas leur langue.*

*It's in Ghana that things are difficult. That is because of the language. When you get there, you recruit someone to be an intermediary, and it is he who does the talking [on your behalf]. But you do not understand what they are saying. Whoever you use as your intermediary, if he tells you, 'Let's go ahead!' then it is sure to be too expensive. It is because he sees that he is not going to gain anything*

3.12 qui a appris un anglais sommaire auprès de son patron nigérian. Un autre exemple est la commerçante 7.5 qui parle le Wolof [wol] et le français. Elle achète des tissus et des sacs au Burkina Faso, au Nigéria et au Togo et les revend dans son pays d'origine, le Sénégal, et possède quelques notions d'anglais.

*Le peu [d'anglais] que je comprends, je l'ai appris grâce à mes voyages dans des pays où l'on parle l'anglais.*

La commerçante 4.4 de la Guinée, dont la langue maternelle est le malinké [emk], achète des vêtements féminins et des produits cosmétiques en Chine, à Dubaï, au Nigéria et au Sénégal et les vend dans son propre pays. Elle a expliqué ce qui suit :

*J'ai commencé à apprendre l'anglais il y a huit ans lors de mon premier voyage au Nigéria. J'ai appris l'anglais grâce aux affaires et particulièrement grâce à mes séjours au Nigéria, en Chine, à Dubaï. J'ai appris l'anglais pour mes affaires.*

Certains commerçants ont dit qu'ils avaient appris l'anglais de plusieurs manières différentes. Le commerçant 1.1, originaire du Bénin, qui achète des téléphones portables, des ordinateurs et d'autres équipements électroniques au Ghana et au Nigéria puis vend ses marchandises dans son pays, en est un exemple. Sa langue maternelle est le fon [fon] et il parle également le français. Il a appris l'anglais à l'école mais s'est rendu compte que la manière dont la langue lui a été enseignée ne lui a pas permis de la retenir. C'est seulement lorsqu'il a commencé à voyager qu'il a réellement appris l'anglais :

*[J'ai appris l'anglais] d'abord à l'école, puis, à force de fréquenter les marchés nigériens. A cause de la mauvaise qualité du système scolaire, nous ne retenions pas ce que nous apprenions à l'école. La réalité est totalement différente dans le monde des affaires.*

De nombreux commerçants se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils ne parlent pas l'anglais. Le commerçant 1.2 du Bénin fabrique des cornemuses, des flûtes et des objets servant à la chasse tels que des arcs, des flèches et des carquois. Il fabrique également des chapeaux traditionnels pour les chasseurs, ainsi que des statuettes en argile.

Dans la Figure 4, l'on voit le commerçant 1.2 vendre ses marchandises sur le marché de Boukoumbé mais il vend également parfois ses objets artisanaux sur un autre marché à environ un kilomètre de l'autre côté de la frontière du Togo. Sa langue maternelle est le ditammari [tbz] et il parle aussi le dendi [ddn] et le français couramment. Cependant, le commerçant rapporte que :

*Parfois, des blancs viennent au marché et m'achètent des objets. Et lorsqu'ils s'expriment en anglais, j'ai recours à des jeunes instruits pour la traduction.*

*[from the transaction], because he 'eats' with you [takes his cut from you], but then he goes behind your back to take something [from the seller]. You know that he is 'eating' from you, but you're forced to do it this way because you do not understand their language.*

Employing the services of an interpreter is essential for traders who do not speak English and who cannot depend on the assistance of others. However, they are then vulnerable to collusion between the seller and the interpreter when the terms of a deal are being negotiated.

Those traders who do speak English all mention how much easier their work becomes when they can negotiate matters for themselves. However, it is worth noting that some traders are aware that English exists in different varieties, and that it is not always easy to decide which variety should be learnt. We have already met Trader 1.1 from Benin. He first studied English at school, forgot most of what he had learnt and then started to pick it up again when he began travelling to Ghana and Nigeria. His interlocutors in Nigeria are scathing about his school-learned English which they characterise as 'grammar' or 'London' English:

*English language is the first problem. When I go to the market in Nigeria I have to use signs and make gestures to communicate. It's not easy. ... The English they speak in Nigeria is totally different. I can remember during my first days, when I speak my English to them, they said, 'You speak grammar' [meaning] that they don't speak too much grammar like that there. [They said] that 'It is in Ghana that people speak "London" but in Nigeria it's different.'*<sup>25</sup>

To summarise, we have looked briefly at the different roles which English plays in six domains in the region. Some of these are relatively new domains (industrial organisations, for example), where English appears to be used as the predominant language, whilst others are traditional (small-scale trading in particular), where English is just one of many languages.

**Written English in the environment** We can bring this survey of the functions of English in Francophone West Africa to a conclusion by looking briefly at its visibility as a written language. Unlike French, which as we will see, is ubiquitous, English appears only sporadically in written form in public places. Two examples, from Togo and Benin, are used as illustrations. *Figure 5* shows a shop in Lomé, Togo, which announces in French what it has available for sale:

Le commerçant 2.6 du Burkina Faso se rendait souvent au Ghana pour acheter des matériaux de construction et d'autres marchandises. Sa langue maternelle est le birifor [bfo] et il parle également le lobiri [lob], le dioula [dyu] et le français. Mais il a toujours rencontré des difficultés linguistiques au Ghana :

*Au Ghana c'est la langue. Pour communiquer avec les gens il faut comprendre l'anglais. Alors que mon anglais n'est pas bon. Il faut faire appel à des gens, sinon vous serez trompés. Souvent nous allons en groupe et nous demandons à celui qui se débrouille le mieux de servir d'interprète.*

Des expériences similaires sont rapportées par la commerçante 5.11 du Mali. Cette commerçante achète des tissus à Dubaï et en Chine et les vend dans son pays. Sa langue maternelle est le songhaï [hmb] et elle parle également le français, mais elle ne parle ni l'arabe, ni le chinois ni l'anglais. Au cours de son entretien, elle a fait les commentaires suivants :

*Il est très difficile de voyager si on ne sait pas parler anglais et je le regrette. J'arrange toujours mes voyages avec les amis commerçants ou des intermédiaires qui parlent anglais ou arabe.*

Mais utiliser des interprètes comporte des risques, comme le souligne le commerçant 3.7 de la Côte d'Ivoire. Ce commerçant, un jeune qui manque encore relativement d'expérience, a pour langue maternelle l'odiennéka [jod] et utilise généralement le français pour acheter et vendre. Il se rend au Togo et au Ghana pour acheter des vêtements, des textiles traditionnels en pagne et tout ce qu'il pense pouvoir vendre. Il se plaint :

*C'est au Ghana que c'est difficile. Ça, c'est à cause de la langue. Quand tu arrives là-bas, tu prends quelqu'un pour mettre devant toi et c'est lui qui parle. Toi, tu ne comprends pas ce qu'ils disent. Celui que tu mets devant toi, s'il te dit, « Allons devant! » que lui-là il est trop cher. C'est parce que lui-même il voit que il ne peut rien gagner dedans, parce qu'il mange avec toi, et après il passe derrière toi pour prendre quelque chose. Toi-même tu sais qu'il mange sans toi, mais tu es obligé de faire comme ça parce que tu ne comprends pas leur langue.*

Employer les services d'un interprète est nécessaire aux commerçants qui ne parlent pas l'anglais et qui ne peuvent pas compter sur l'aide d'autres personnes. Cependant, ils sont vulnérables à la connivence entre le vendeur et l'interprète lors de la négociation des conditions d'un accord.

Les commerçants qui parlent l'anglais mentionnent tous à quel point leur travail devient plus facile lorsqu'ils peuvent eux-mêmes réaliser la négociation. Cependant, il est bon de noter que certains commerçants savent qu'il

<sup>25</sup> On the Englishes of West Africa, see Bobda, A.S. 2010. Local networks in the formation and development of West African English. In M.Saxena & T.Omoniyi (eds), *Contending with Globalisation in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters. Pages 159–174.

*Vente de cartes Togocel-Moov-Illico /  
Vente des mèches-tissages**Togocel, Moov and Illico phone cards for sale / Hair pieces  
and extensions for sale*

But the establishment calls itself, in English, 'Blessing Shop'. It is common to give shops names which have religious connotations; other examples noted by the survey team include La Main de Dieu ('Hand of God') dressmakers and 'God is Good Haute Couture', presumably in the hope that the divine associations will encourage the business to flourish. The use of English terms seems intended to add a further element of exoticism. (The team members in Burkina Faso refer to this phenomenon as English being used 'to make the message catchy or trendy'.)

The signboard in *Figure 6* points the way to a hotel in Benin. Of the 24 words used, 15 are French, eight are English and one is Japanese in origin. However, two of the French words (Bénin and Hôtel) are used in English word order. One of the English words is spelt incorrectly ('nigth'). Perhaps by including a number of English words in this way the sign is intended to attract English-speaking visitors from neighbouring Nigeria. But if that is the case, there is important information that tourists need to know – that the rooms are air-conditioned (chambres climatisées) and that there is a swimming pool (piscine) – which is communicated only in French. The only item of information which is expressed in both French and English concerns the existence of the night club (boîte de nuit / 'nigth-club'). It seems likely that this glorious confusion of English and French is attributable to the same desire to create an exotic aura that we found in the Togolese Blessing Shop.

To summarise, knowledge of English is not widespread in the eight countries of the Francophone West Africa region. In most countries it is taught at the junior secondary level and so anybody who is still in school at that level has the opportunity to study it. The average child has between 0.0 and 1.9 years of exposure to English at school.

We have seen that there are several specific domains in which English plays an important role: commercial and industrial firms, regional economic co-operation organisations and banks, international development agencies, overseas study, peacekeeping missions and market trading between countries within the region and further afield. The language experiences of the small traders are particularly instructive. Learning English at school was of some benefit to them but learning from more experienced colleagues and from direct interaction with English speakers were more effective. Traders who do not speak English experience major difficulties.

Evidence of written English in public places is rare. Its use seems often intended to create a colourful atmosphere or a tone of sophistication.

existe différentes variétés d'anglais, et qu'il n'est pas toujours facile de décider quelle variété doit être apprise. Le commerçant 1.1 du Bénin nous a déjà été présenté. Il a d'abord étudié l'anglais à l'école, a oublié la plupart de ce qu'il avait appris puis s'est mis à le réapprendre lorsqu'il a commencé à se rendre au Ghana et au Nigéria. Ses interlocuteurs au Nigéria sont très critiques au sujet de son anglais appris à l'école qu'ils caractérisent d'anglais « grammatical » ou « londonien » :

*L'anglais est le premier problème. Lorsque je me rends au marché au Nigéria, je suis obligé d'utiliser des signes et des gestes pour communiquer. Ce n'est pas facile. ... L'anglais qu'ils parlent au Nigéria est complètement différent. Je me souviens que lors de mes premiers séjours, lorsque je leur parlais mon anglais, ils disaient « vous faites de la grammaire » [ce qui signifie] qu'ils n'utilisent pas beaucoup de grammaire de ce genre là-bas. [Ils disaient] que « c'est au Ghana que les gens parlent un anglais « londonien », mais qu'au Nigéria c'est différent. »<sup>24</sup>*

En résumé, nous avons jeté un bref coup d'œil sur les différents rôles joués par l'anglais dans six domaines au sein de la région. Certains d'entre eux sont des domaines relativement neufs (organismes industriels, par exemple), dans lesquels l'anglais semble être utilisé comme langue prédominante, tandis que d'autres sont des domaines traditionnels (petits commerces en particulier), dans lesquels l'anglais figure parmi de nombreuses langues.

L'anglais écrit dans l'environnement : nous pouvons conclure cette étude sur les fonctions de l'anglais en Afrique de l'Ouest francophone en jetant un bref regard sur sa visibilité en tant que langue écrite. Contrairement au français qui, comme nous le verrons est omniprésent, l'anglais n'apparaît que sporadiquement sous la forme écrite dans les lieux publics. Deux exemples, du Togo et du Bénin, sont utilisés comme illustration. La *Figure 5* montre un magasin à Lomé, au Togo, qui indique en français ce qu'il propose à la vente :

*Vente de cartes Togocel-Moov-Illico /  
Vente des mèches-tissages*

Mais l'établissement porte un nom anglais : « Blessing Shop ». Il est fréquent de donner aux magasins des noms ayant une connotation religieuse ; d'autres exemples notés par l'équipe d'étude comprennent La Main de Dieu (« Hand of God ») couture et « God is Good Haute

<sup>24</sup> Sur les différentes variétés de l'anglais utilisées en Afrique de l'Ouest, voir Bobda, A.S. 2010. Local networks in the formation and development of West African English. (Réseaux locaux dans la formation et le développement de l'anglais de l'Afrique de l'Ouest). In M.Saxena & T.Omoniyi (eds), Contending with Globalisation in World Englishes. (Faire face à la Mondialisation dans les différents types d'anglais du monde). Bristol: Multilingual Matters. Pages 159 à 174.





**Figure 5**

Photograph:  
Kossi Toto

'Blessing Shop' selling mobile phone cards and hair accessories in Lomé, Togo

« Blessing Shop » magasin vendant des cartes pour téléphones portables et des accessoires pour cheveux à Lomé, Togo



**Figure 6**

Photograph: Arnauld Aguidissou

English and French hotel sign, Fidjrosse, Cotonou, Benin  
 Chambres climatisées, salle de conference, salle des fêtes,

boîte de nuit, piscine  
 ('Air-conditioned rooms, conference hall, reception hall, night club, swimming pool')

Enseigne hôtelière en anglais et en français, Fidjrosse, Cotonou, Bénin  
 Chambres climatisées, salle

de conférence, salle des fêtes, boîte de nuit, piscine

## French

The French language has a place of major importance in the region. But how many people actually speak the language? As Table 7 indicates, according to Ethnologue (using data from as far back as 1988), there are only 67,000 'native speakers' of French in the eight countries of the region (0.07 per cent of the total population); these people are concentrated in three countries (Benin, Côte d'Ivoire and Senegal) and there are no native speakers at all in another three (Burkina Faso, Guinea and Mauritania).

In stark contrast, the website of the Paris-based inter-governmental organisation, La Francophonie, claims that in 2010 there were more than 24 million 'speakers of French' in the region (approximately 26 per cent of the total population), ranging from 12 per cent in Mauritania

Couture », sans doute dans l'espoir que ces allusions divines permettront à l'affaire de prospérer. L'utilisation de termes anglais semble avoir pour objectif d'ajouter une touche d'exotisme. (Selon les membres de l'équipe du Burkina Faso, ce phénomène de l'utilisation de l'anglais a pour objectif de « rendre le message accrocheur ou branché. »)

L'enseigne de la Figure 6 indique un hôtel au Bénin. Sur les 24 mots utilisés, quinze sont en français, huit sont en anglais et un est d'origine japonaise. Cependant, deux des mots français (Bénin et Hôtel) sont utilisés dans un ordre de mots anglais. L'un des mots anglais est mal orthographié (« nighth »). Peut-être qu'en incluant quelques mots en anglais de cette manière, l'on pense que l'enseigne attirera des clients parlant l'anglais en provenance du Nigéria voisin. Mais si c'est le cas, il y a



to 37 per cent in both Côte d'Ivoire and Togo. However, it is unclear how 'speakers of French' are defined and there is no information about how these figures are calculated.

The numbers quoted by La Francophonie appear to be rather high and are not supported by other research. For instance, the Francophonie website indicates that there are more than three million speakers of French in Burkina Faso (approximately 19 per cent of the country's population). However, a separate study suggests that 'not more than ten per cent of [Burkina Faso's] population have a good command of standard French'<sup>26</sup> and other researchers claim that the proportion of respondents to a survey in the same country who 'declared that they spoke French at home was 0.3 per cent' whilst 'the overall proportion of speakers of French is estimated at 11–17 per cent.'<sup>27</sup> Even if the estimates published by La Francophonie are taken at face value they still indicate that three-quarters of the population of the region are not speakers of French. In this light, referring to the region as being 'Francophone' – French speaking – is inaccurate.

It is important to note that distinct spoken varieties of French are found in the region. For example, in Côte d'Ivoire both 'Popular French' and 'Nouchi' are widely spoken. The former is a 'nativised variety of French' whilst the latter is 'a code in its own right, reserved for communication between young people' which draws not only on French but also on Jula (dyul). Nouchi is also popular in Burkina Faso and Mali.<sup>28</sup>

Spoken French is used in official contexts, in formal situations, in parliamentary debates, in courts of law, in business meetings and in interactions between service providers and the public. In certain contexts, French is also frequently used by small traders. *Table 12* (later in this section) shows that – among the 85 traders who participated in the study – 69 (81 per cent) say that they use French in their work, thus making French the language which respondents mention most frequently. One example from many is provided by Trader 3.9 from Côte d'Ivoire, a native speaker of Agni (also known as Anyin [any]) (*Figure 7*). This trader travels to Ghana, where she buys alcohol and traditional kita and pagne cloths. She also goes to Togo and Benin to purchase jewellery, lace and shoes. All

<sup>25</sup> Chimhundu, H. & Legère, K. 2002. *Language Policies in Africa*. Paris: UNESCO. Page 26.

<sup>27</sup> Nikiéma, N. & Ilboudo, P.T. 2012. Setting a tradition of mother tongue-medium education in 'Francophone' Africa: The case of Burkina Faso. In Skutnabb-Kangas, T. & Heugh, K. (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. New York & London: Routledge. Pages 197–211.

<sup>28</sup> Djité, P.G. & Kpli, J.-F.Y.K. 2007. The language situation in Côte d'Ivoire since 2000: An update. In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds.), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 185–189.

des informations importantes que les touristes doivent connaître – que les chambres sont climatisées et qu'il y a une piscine – ce qui n'est précisé qu'en français. Le seul élément d'information exprimé aussi bien en français qu'en anglais concerne l'existence d'une boîte de nuit. Il semble que ce mélange de l'anglais et du français est attribuable au même désir de créer une aura exotique que celui que nous avons trouvé dans le Blessing Shop togolais.

En résumé, la connaissance de l'anglais n'est pas répandue dans les huit pays de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone. Dans la plupart des pays, il est enseigné au collège, ainsi toute personne étant toujours scolarisée à ce niveau-là, a la possibilité de l'apprendre. L'enfant moyen a entre 0.0 et 1.9 années d'exposition à l'anglais à l'école.

Nous avons vu qu'il y a plusieurs domaines spécifiques dans lesquels l'anglais joue un rôle important : les sociétés commerciales et industrielles, les organisations régionales de coopération économique et les banques, les agences internationales de développement, les études à l'étranger, les missions de maintien de la paix et les échanges commerciaux entre pays au sein de la région et en dehors de la région. Les expériences linguistiques des petits commerçants sont particulièrement instructives. Apprendre l'anglais à l'école leur a été quelque peu bénéfique, mais apprendre auprès de collègues plus expérimentés et grâce à des échanges avec des personnes parlant l'anglais, a été plus efficace. Les commerçants qui ne parlent pas l'anglais rencontrent des difficultés majeures.

Les exemples d'anglais écrit dans les lieux publics sont rares. L'usage de l'anglais écrit semble souvent servir à créer une atmosphère colorée ou une touche de sophistication.

## Le français

La langue française occupe une place d'une importance majeure dans la région. Mais, combien de personnes parlent-elles réellement cette langue ? Comme l'indique le *Tableau 7*, selon l'*Ethnologue* (sur la base d'informations remontant à 1988), les huit pays de la région ne comptent que 67 000 personnes dont la « langue maternelle » est le français (soit 0,07% de la population totale) ; ces personnes sont concentrées dans trois pays (Bénin, Côte d'Ivoire et Sénégal) et trois autres pays ne comptent aucune personne dont la langue maternelle est le français (Burkina Faso, Guinée et Mauritanie).

Paradoxalement, le site internet de la Francophonie, une organisation intergouvernementale basée à Paris déclare qu'en 2010 il y avait plus de 24 millions de « personnes parlant le français » dans la région (environ 26% de la population totale), allant de 12% en Mauritanie à 37%

**Table 7** Tableau 7

Speakers of French in eight countries  
Numbers of 'native speakers' of French extracted from Lewis 2009

Figures for 'native speakers' as percentage of population are very approximatif

Personnes parlant le français dans huit pays  
Nombre de « personnes ayant pour langue maternelle » le français, tiré de Lewis 2009

Les chiffres concernant les « personnes ayant pour langue maternelle le français », en pourcentage de la population, sont très approximatifs Les nombres de « personnes parlant le français » en 2010 sont tirés de www.francophonie.org

Country Pays	'Native speakers' of French « Personnes ayant pour langue maternelle » le français		Year of estimate Année de l'estimation	'Speakers of French' in 2010 « Personnes parlant le français » en 2010	
	Number (000) Nombre (000)	% of population % de la Population		Number (000) Nombre (000)	% of population % de la population
Benin Bénin	17	10,19	1993	2 984	33,72
Burkina Faso	0	0,00	-	3 195	19,40
Côte d'Ivoire	18	0,09	1988	7 390	37,44
Guinea Guinée	0	0,00	-	2 223	22,27
Mali	9	0,06	1993	2 416	15,72
Mauritania Mauritanie	0	0,00	-	429	12,40
Senegal Sénégal	20	0,16	2006	3 132	25,20
Togo	3	0,05	1993	2 252	37,35
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>0,07</b>	<b>-</b>	<b>24 021</b>	<b>26,02</b>

of these goods are brought back to her own country for sale. The only language which she uses in all her commercial transactions is French.

In contrast with the limited appearance of African languages in written form in public contexts, written French is used ubiquitously, for both official and commercial purposes, as *Figures 8* and *9* illustrate. *Figure 8* is the signboard outside the government's directorate of education in the Prefecture of Dubréka, Guinea. It reads Direction préfectorale de l'éducation de Dubréka (Directorate of Education, Dubréka Prefecture); no Guinean languages appear.

*Figure 9* is an advertising hoarding seen in Togo promoting the services of the national telecommunications company. The advertisement is unusually wordy, containing 66 words of text, of which 53 are in French. The remaining 13 words are in seven local languages, but these include the word *fri* – borrowed from the English 'free' – which is repeated seven times. The French text clearly dominates the advertisement, not only in terms of quantity but also in terms of content: French is used to communicate important information which potential customers need, whilst the local languages are used simply for the slogan 'I'm free'. (See Box 1 for details.)

aussi bien en Côte d'Ivoire qu'au Togo. Cependant, la définition de « personnes parlant le français » n'est pas claire et il n'existe pas d'informations sur la manière dont ces chiffres sont calculés.

Les chiffres avancés par la Francophonie semblent plutôt élevés et ne sont pas soutenus par d'autres recherches. Par exemple, le site internet de la Francophonie indique qu'il y a plus de trois millions de personnes parlant le français au Burkina Faso (environ 19% de la population du pays). Cependant, une étude différente laisse entendre que « la population du [Burkina Faso] ne compte pas plus de 10% de personnes ayant une bonne maîtrise du français de base »<sup>25</sup> et d'autres chercheurs affirment que le pourcentage de personnes ayant participé à une étude dans le même pays qui ont « déclaré qu'elles parlaient le français à la maison était de 0.3% », tandis que « le pourcentage total de personnes parlant le français est estimé à entre 11 et 17% »<sup>26</sup>. Même si les estimations publiées par la Francophonie sont prises à leur valeur nominale, elles indiquent quand même que trois quarts de la population de la région ne sont pas des personnes parlant le français. A cet égard, qualifier la région de « francophone » (qui parle le français) est inexact.

**Figure 7***Photograph: Aristide Kodjahon*

A trader in Côte d'Ivoire who uses only French in her work

Une commerçante en Côte d'Ivoire qui n'utilise que le français dans le cadre de son travail

**Figure 8***Photograph: Issa Sylla*

Signboard in French at government office in Dubréka, Guinea

Pancarte en français à la préfecture de Dubréka, en Guinée

**Figure 9***Photograph: Kossi Toto*

Advertisement in French and seven local languages, Togo

For details see Box 1

publicité en français et dans sept langues locales, au Togo

Pour de plus amples informations, voir l'encadré 1

An advertisement for Togotelecom. It features a woman with dark curly hair, wearing a black top with white polka dots and a gold necklace, holding a smartphone. The background is blue with white and red accents. The text is in French and seven local languages (m'fri, mabé fri, mabè fri, m'bè fri, m'wè fri, m'lé fri). The main headline is "POUR TOUS VOS BESOINS DE COMMUNICATION NOS PRIX CHUTENT." (NEW). There are two circular callouts: one for "INTERNET" offering "jusqu'à 80% de réduction\* sur le forfait internet" and another for "VOIX" offering "jusqu'à 0,27 F TTC /seconde soit 16 F TTC/min\*". At the bottom, it says "OFFREZ-VOUS LA SOLUTION QUI VOUS CONVIENT" and "POUR EN SAVOIR PLUS, APPELEZ LE 112 \* Selon l'offre choisie. OU VOTRE GESTIONNAIRE." The Togotelecom logo is in the top left. The website "www.togotelecom.tg" is in the bottom right.



**Box 1 Transcription and translation of a multilingual advertisement in Togo (Figure 9)**

Pour tous vos besoins de communication / nos prix chutent / nouveau / internet / jusqu'à 80% de réduction\* sur le forfait internet / voix / jusqu'à 0,27F TTC (toute taxe comprise)/seconde soit 16F TTC/min\* / voix + internet / offrez-vous la solution qui vous convient / pour en savoir plus, appelez le 112 ou votre gestionnaire / \*selon l'offre choisi / TOGO Telecom, La Référence

For all your communication needs / our prices are plummeting / new / internet / up to 80% discount\* on the internet package / voice / up to 0.27F (tax included) per second or 16F (tax included) per minute\* / voice + internet / we offer you the solution that suits you / to learn more, call 112 or your manager / \*depends on package selected / TOGO Telecom, The Reference

Mba fri / mabé fri / mèbè fri / m'fri / m'bé fri / mèwè fri / mlé fri

'I am free' in Losso [las], Moore [mos], Moba [mfq], an unidentified language, Bassar [bib], Kabyé [kbp] and Ewé [ewe] respectively

**Encadré 1 : Transcription et traduction d'une publicité multilingue au Togo (Figure 9)**

Pour tous vos besoins de communication / nos prix chutent / nouveau / internet / jusqu'à 80 % de réduction\* sur le forfait internet / voix / jusqu'à 0,27F TTC (toute taxe comprise)/seconde soit 16F TTC/min\* / voix + internet / offrez-vous la solution qui vous convient / pour en savoir plus, appelez le 112 ou votre gestionnaire / \*selon l'offre choisie / TOGO Telecom, La Référence

Mba fri / mabé fri / mèbè fri / m'fri / m'bé fri / mèwè fri / mlé fri

« Je suis free » en losso [las], en moré [mos], en moba [mfq], dans une langue non identifiée, en bassar [bib], en kabyè [kbp] et en éwé [ewe] respectivement

The ubiquitous use of French in written texts is particularly clear in documents issued by government departments and nationalised industries. The electricity bill from Burkina Faso reproduced in *Figure 10* illustrates this phenomenon.

National newspapers are generally published in French. Examples include *Fraternité* *Matin* (Côte d'Ivoire) and *Le Pays* (Burkina Faso).

Written French has also developed a variety used by young people, particularly in text (SMS) messages. Several examples, taken from interaction between two 16-year-old girls in Burkina Faso, can be seen in *Box 2*. No influence of African languages is to be seen in these messages, but two of them borrow English vocabulary.

French, then, is the predominant written language of the eight countries of the region. It is the language of state and private industry, of central and local government, of the press and of education (as will be discussed in more detail in Part 2, below, when we examine language policy). Crucially, what emerges from this brief consideration of the role of French is that government services are provided through the language, yet barely 25 per cent of the population speak French.

Il est important de noter que l'on trouve des variétés distinctes de français parlé dans la région. Par exemple, en Côte d'Ivoire, aussi bien le « français populaire » que le « nouchi » sont parlés par de nombreuses personnes. Le premier type de français est une « variété africanisée du français », tandis que le second est « un code à part entière, réservé à la communication entre jeunes », qui emprunte non seulement au français, mais aussi au dioula [dyu]. Le nouchi est également célèbre au Burkina Faso et au Mali<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Chimhundu, H. & Legère, K. 2002. *Language Policies in Africa. (Politiques linguistiques en Afrique)*. Paris: UNESCO. Page 26.

<sup>26</sup> Nikièma, N. & Ilboudo, P.T. 2012. Setting a tradition of mother tongue-medium education in 'Francophone' Africa: The case of Burkina. (Installer une tradition d'éducation en langue maternelle en Afrique « francophone » : Le cas du Burkina Faso). In Skutnabb-Kangas, T. & Heugh, K. (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center. (Education plurilingue et activités de diversité durables : de la périphérie vers le centre)*. New York & London: Routledge. Pages 197 à 211.

<sup>27</sup> Djité, P.G. & Kpli, J.-F.Y.K. 2007. The language situation in Côte d'Ivoire since 2000: An update. (La situation linguistique en Côte d'Ivoire depuis 2000 : Mise à jour). In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa: Volume 2 Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia (Prévisions et politiques linguistiques en Afrique : Volume 2 Algérie, Côte d'Ivoire, Nigéria et Tunisie)*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 185 à 189.

Figure 10

Electricity bill in French, Burkina Faso

Facture d'électricité en français au Burkina Faso

**SOCIÉTÉ NATIONALE D'ÉLECTRICITÉ DU BURKINA (SONABEL)**

SIÈGE SOCIAL - 55 AVENUE DE LA NATION - 01 BP 54 OUAGADOUGOU 01  
 Assujéti à la TVA sous le numéro d'identification fiscale: 00 000 499/R  
 Site web : www.sonabel.bf

## FACTURE

Exploitation de : <b>302 OUAGADOUGOU DISTRIBUTION</b>				
Type abonné	N° Police	N° Abonné	Nom et adresse de l'abonné	Groupe
00	197726 U	DH0404001	<del>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</del>	2

Période: 9/10 Type Facture: N Remise le: 9/10 Index relevé ce jour: 826.6

Index		Consommation Totale (kwh)	Montant électricité	
Ancien	Nouveau			
8019	8130	111		13253

DETAILED LA FACTURATION					
Code Tarif	N° de Compteur	Tranche	Tarif	Montant	
15022	02024731	1 → 50	95	4800	
		2 → 61	102	6222	
Redevance	Prime fixe				
457	1774				

TSDAAE	TDE
Taxe de Soutien au Développement des Activités Audio-visuelles de l'Etat	Taxe de Développement de l'Électrification
333	222

SONABEL INNOVE AVEC UN AUTRE GUICHET DE PROXIMITÉ SIS A TANGHIN

Période	N° Abonné	TOTAL A PAYER
9/10	DH0404001	13808

En cas de non règlement de cette facture avant la date limite, les fournitures seront suspendues et les pénalités de recouvrement seront dues en sus de la présente.

Conformément à votre demande, le montant de cette facture sera prélevé à partir de la date mentionnée ci-contre sur le compte que vous nous avez indiqué. **(sauf erreur ou omission)**

N° Police	Exploitation
197726	OUAGADOUGOU DISTRIBUTION

Coupon détachable à joindre à votre règlement

Impayés antérieurs au 29/09/10 0

Informations utiles au verso

Le français parlé est utilisé dans des contextes officiels, dans des situations formelles, lors des débats parlementaires, dans les tribunaux, au cours des réunions d'affaires et dans les échanges entre les prestataires de services et le public. Dans certains contextes, le français est également fréquemment utilisé par les petits commerçants. Le *Tableau 12* (plus loin dans cette partie) montre que, parmi les 85 commerçants ayant participé à cette étude, 69 (81%) disent qu'ils utilisent le français dans leur travail, faisant du français la langue que les personnes participant à cette étude citent le plus fréquemment. Un exemple parmi tant d'autres est fourni par la commerçante 3.9 de la Côte d'Ivoire, dont la langue maternelle est l'agni (aussi appelé anyin [any]) (*Figure 7*). Cette commerçante se rend au Ghana, où elle achète de l'alcool et des vêtements traditionnels en kita et en pagné. Elle se rend également au Togo et au Bénin pour acheter des bijoux, de la dentelle et des chaussures. Toutes ces marchandises sont ramenées dans son propre pays pour être revendues. La seule langue qu'elle utilise dans toutes ses transactions commerciales est le français.

Contrairement à la présence limitée des langues africaines sous la forme écrite dans les lieux publics, le français écrit est utilisé de manière omniprésente, aussi bien pour des raisons officielles que commerciales, comme l'illustrent les *figures 8* et *9*. La *Figure 8* est la pancarte placée à l'extérieur de la Direction de l'éducation de la Préfecture de Dubréka, en Guinée. Il est écrit Direction préfectorale de l'éducation de Dubréka ; aucune langue guinéenne n'apparaît nulle part.



### Box 2 Text messages between 16-year-old girls in Burkina Faso, 2011

Words borrowed from English are italicised.

Slt j vé bi1 et tw? la patience est 1 chem1 d'or j s8 en route. Lè br8 cour vite, ki ta di ca? en tt ca cè vrè on begin a 7h ubi1 ya plu récré? u sé kan l rentré?

Standard French Salut, je vais bien et toi? La patience est un chemin d'or. Je suis en route. Les bruits courent vite, qui t'a dit ça? En tout cas c'est vrai, on commence à 7 heures ou bien il n'y a plus de récréation? Tu sais quand la rentrée? [Quand aura lieu la rentrée des classes?]

English *Hi, I'm fine and you? Patience is a golden path. I'm on my way. Rumours travel quickly, who told you that? In any case it is true, it starts at 7 am or is there no more recreation? You know when the return? [= Do you know when the new school year begins?]*

Merci! En tt k s8 en atente d mn prefer". g croy"" k c"" le movai tp ki tempech"" bn repo!

Standard French Merci! En tout cas [je] suis en attente de mon préféré. Je croyais que c'est le mauvais temps qui t'empêchait. Bon repos!

English *Thank you! In any case I'm waiting for my favourite [boy]. I thought it was the bad weather [that] prevented you. Have a good rest!*

Slt.sav? exus m pr ier mè 7puc nè pa alm a chak fw dc ... wi ch mw sav. Y kl new? bn s8t

Standard French Salut. Ça va? Excuse moi pour hier, mais cette puce n'est pas allumée à chaque fois donc ... Oui chez moi ça va. Il y a quelle nouvelle? Bonne suite.

English *Greetings. How are things? Sorry about yesterday, but this chip [SIM card] is not on all the time so ... Yes everything's fine with me. Is there any news? All the best.*

### Encadré 2 : messages écrits entre filles de 16 ans au Burkina Faso, 2011

Les mots empruntés à l'anglais sont mis en italique.

Slt j vé bi1 et tw? la patience est 1 chem1 d'or j s8 en route. Lè br8 cour vite, ki ta di ca? en tt ca cè vrè on begin a 7h ubi1 ya plu récré? u sé kan l rentré?

Français standard : Salut, je vais bien et toi? La patience est un chemin d'or. Je suis en route. Les bruits courent vite, qui t'a dit ça? En tout cas c'est vrai, on commence à 7 heures ou bien il n'y a plus de récréation? Tu sais quand la rentrée? [Quand aura lieu la rentrée des classes?]

Merci! En tt k s8 en atente d mn prefer". g croy"" k c"" le movai tp ki tempech"" bn repo!

Français standard : Merci! En tout cas [je] suis en attente de mon préféré. Je croyais que c'est le mauvais temps qui t'empêchait. Bon repos!

Slt.sav? exus m pr ier mè 7puc nè pa alm a chak fw dc ... wi ch mw sav. Y kl new? bn s8t

Français standard : Salut. Ça va? Excuse-moi pour hier, mais cette puce n'est pas allumée à chaque fois donc ... Oui chez moi ça va. Il y a quelle nouvelle? Bonne suite.

## Chinese

The Chinese presence in Africa is growing and, increasingly, it is attracting the attention of commentators and scholars.<sup>29</sup> This presence is felt in a variety of ways, ranging from large-scale government-to-government projects through to the arrival of individual Chinese traders. For the time being, its impact appears to be experienced more strongly in East, Central and Southern Africa than in West Africa.

In terms of the Chinese language, 26 'Confucius Institutes' and 'Confucius Classrooms' providing Chinese language tuition have been established in 19 African countries.<sup>30</sup> Three of these are located in Francophone West Africa:

- Benin: Confucius Institute in the University of Abomey-Calavi, founded in 2009
- Mali: Confucius Classroom in Askia School, Bamako, established in 2008
- Togo: Confucius Institute in the University of Lomé, functioning since 2009.

It is too early to say precisely how many people in the region have learnt or are learning Chinese, but the numbers are still small. Table 12 (below) shows that among the 85 informal traders in our survey 13 people (15 per cent), from five different countries, reported that they travel to China to purchase goods, but only two people (two per cent) – one from Côte d'Ivoire and the other from Senegal – said that they can speak Chinese and use it in carrying out their business. Some of the other traders explained how they manage in China without being able to speak Chinese:

*I speak no English at all and I always hire a [French-Chinese] interpreter in China. (Trader 6.4, Mauritania, dealing in electronic and household goods, televisions and construction materials)*

*Quand je vais en Chine, je parle Bambara [bam] avec mes logeurs qui sont des Maliens qui ont résidé là-bas il y'a 16 ans. When I go to China I speak Bambara with my landlords who are Malians and who have been living there for 16 years. (Trader 5.13, Mali, trading in telephones, flat screen televisions and clothes)*

*Je vais en Chine, mais pour les achats je suis obligé de me faire aider par des étudiants Maliens ou quelqu'un de l'Ambassade.*

<sup>29</sup> See for example the special issue of the Newsletter of the International Institute for Asian Studies (Number 60, Summer 2012), which focuses on China's relations with Africa. See also McNamee, T., 2012, *Africa in Their Words: A Study of Chinese Traders in South Africa, Lesotho, Botswana, Zambia and Angola*. (Discussion Paper 2012/03.) Johannesburg: The Brenthurst Foundation.

<sup>30</sup> [http://english.chinese.cn/confuciusinstitute/node\\_22374.htm](http://english.chinese.cn/confuciusinstitute/node_22374.htm)

La *Figure 9* est un panneau publicitaire aperçu au Togo et qui fait la promotion des services de la société nationale de télécommunications. La publicité contient un nombre inhabituel de mots, soit un texte de 66 mots dont 53 sont en français. Les treize mots restants sont dans sept langues locales, mais ceux-ci comprennent le mot *fri* – emprunté à l'anglais « free », qui est répété sept fois. Le texte français domine clairement la publicité, pas seulement en termes de quantité mais aussi en termes de contenu : le français est utilisé pour transmettre des informations importantes dont les clients potentiels ont besoin, tandis que les langues locales sont utilisées simplement pour le slogan « I'm free ». (Voir l'encadré 1 pour de plus amples informations.)

L'usage omniprésent du français dans des textes écrits est particulièrement clair dans les documents émis par les ministères et les industries nationalisées. La facture d'électricité du Burkina Faso reproduite dans la *Figure 10* illustre ce phénomène.

Les journaux nationaux sont généralement publiés en français. Il y a par exemple *Fraternité Matin* (Côte d'Ivoire) et *Le Pays* (Burkina Faso).

Le français écrit a également créé une variété utilisée par les jeunes, particulièrement pour les messages écrits (SMS). Plusieurs exemples, tirés d'échanges entre deux jeunes filles de 16 ans au Burkina Faso, peuvent être consultés dans l'encadré 2. Aucune influence de langues africaines ne peut être perçue dans ces messages, mais deux d'entre eux empruntent au vocabulaire anglais.

Par conséquent, le français est la langue écrite prédominante de huit pays de la région. C'est la langue des industries publiques et privées, de l'administration centrale et locale, de la presse et de l'enseignement (comme cela sera traité plus en détail dans la 2<sup>ème</sup> partie, ci-dessous, lorsque nous étudierons les politiques linguistiques). Ce qui émerge de manière évidente de cette brève étude du rôle du français est que les services de l'administration sont réalisés dans cette langue, cependant à peine 25% de la population parle français.

## Le chinois

La présence chinoise en Afrique est en pleine croissance et elle attire, de plus en plus, l'attention des commentateurs et des lettrés<sup>28</sup>. Cette présence est perçue de diverses manières, allant de vastes projets intergouvernementaux à l'arrivée de commerçants chinois individuels. Pour l'instant, son impact semble plus fortement ressenti en Afrique de l'est, du Centre et du Sud qu'en Afrique de l'Ouest.

En ce qui concerne la langue chinoise, 26 « Instituts Confucius » et « Classes Confucius » dispensant des cours de chinois ont été créés dans 19 pays africains<sup>29</sup>.

*I go to China but when making purchases I have to be assisted by Malian students or someone from the [Malian] Embassy. (Trader 5.17, Mali, trading in 'Yamaha' and 'Jakarta'<sup>31</sup> motorcycles)*

Lacking Chinese language skills, the West African traders are obliged to work through intermediaries. These include embassy staff, students from Mali, long-term residents who came originally from Mali, and commercial interpreters.

As for the Chinese traders who are establishing small retail activities in the region, based on observations in East Africa it is much more likely that they are learning local languages than that the local populations are learning Chinese.<sup>32</sup>

Examples of written Chinese in public places in the region are rare. Where written Chinese is found it tends to be seen in the names of hotels which cater for visitors from China and in restaurant names. Survey team members found two instances – both in Mali – of hotels bearing Chinese names. In the first case, the signboard outside the hotel states:

### Hotel Yao Fa 耀发饭店

The four Chinese characters read Yaofa Fandian (Yaofa Hotel); Yaofa is almost certainly the given name of the hotel owner. In the second case (Figure 11), the hotel signboard states:

### Hotel Pomme 红苹果

Whilst the French name means 'Apple Hotel' the three Chinese characters read Hongpingguo and mean 'Red Apple Hotel'.

Figure 12, showing the entrance to the Chinese Cultural Centre in Benin, provides another example of written Chinese in a public place. The six Chinese characters over the gateway read Zhongguo wenhua zhongxin ( 中国文化中心), 'Chinese Cultural Centre'.

Evidence of competence in Chinese and of written Chinese in public places is therefore still modest. Depending on how the economies of China and the Francophone West Africa region develop in the coming years, further expansion of the use of Chinese is possible. This growth is likely to be driven largely by entrepreneurial individuals rather than by state bodies, although the Chinese government is providing small-scale support for Chinese language learning.

<sup>31</sup> 'Yamaha' and 'Jakarta' are the names given to larger and smaller models of motorcycle respectively.

<sup>32</sup> McNamee 2012. Page 23.

Trois d'entre eux se trouvent en Afrique de l'Ouest francophone :

- Au Bénin : Institut Confucius à l'université d'Abomey-Calavi, créé en 2009
- Au Mali : Classe Confucius au lycée Askia de Bamako, créée en 2008
- Au Togo : Institut Confucius à l'université de Lomé, fonctionne depuis 2009.

Il serait prématuré de dire avec précision combien de personnes de la région ont appris ou sont en train d'apprendre le chinois, cependant, les chiffres sont encore bas. Le *Tableau 12* (ci-dessous) montre que parmi les 85 commerçants informels de notre étude, treize (15%), de différents pays, ont rapporté qu'ils se rendent en Chine pour acheter des marchandises, mais seuls deux d'entre eux (2%), l'un de la Côte d'Ivoire et l'autre du Sénégal, ont indiqué pouvoir parler le chinois et l'utiliser pour leurs affaires. Quelques autres commerçants ont expliqué comment ils se débrouillent en Chine malgré qu'ils ne puissent pas parler le chinois :

*Je ne parle pas l'anglais du tout et j'engage toujours un interprète [français-chinois] en Chine. (Le commerçant 6.4, de la Mauritanie, qui exerce dans le secteur de l'électroménager, des télévisions et des matériaux de construction)*

*Quand je vais en Chine, je parle bambara [bam] avec mes logeurs qui sont des Maliens qui ont résidé là-bas il y'a 16 ans. (Commerçant 5.13 du Mali, vente de téléphones, d'écrans plats et de vêtements)*

*Je vais en Chine, mais pour les achats je suis obligé de me faire aider par des étudiants Maliens ou quelqu'un de l'Ambassade [du Mali]. (Commerçant 5.17 du Mali, vente de motos « Yamaha » et « Jakarta »<sup>30</sup>).*

Ne maîtrisant pas la langue chinoise, les commerçants de l'Afrique de l'Ouest sont obligés de travailler avec des intermédiaires. Il s'agit du personnel des ambassades, d'étudiants du Mali, de résidents de longue durée originaires du Mali et d'interprètes commerciaux.

<sup>28</sup> Voir par exemple le numéro spécial du Newsletter of the International Institute for Asian Studies. (Journal de l'Institut International d'études asiatiques). (Numéro 60, Été 2012), qui passe en revue les relations de la Chine avec l'Afrique. Voir aussi McNamee, T., 2012, Africa in Their Words: A Study of Chinese Traders in South Africa, Lesotho, Botswana, Zambia and Angola. (L'Afrique selon eux : une étude sur les commerçants chinois en Afrique du Sud, au Lesotho, au Botswana, en Zambie et en Angola). (Document de travail 2012/03.) Johannesburg: The Brenthurst Foundation (Johannesburg : La Fondation Brenthurst).

<sup>29</sup> [http://english.chinese.cn/confuciusinstitute/node\\_22374.htm](http://english.chinese.cn/confuciusinstitute/node_22374.htm).

<sup>30</sup> « Yamaha » et « Jakarta » sont les noms donnés à des modèles respectivement plus grands et plus petits de motos.

**Figure 11***Photograph: Aïché Bâ*

French and Chinese on the signboard of a hotel in Baco-Djicoroni, Bamako, Mali, which caters for visitors from China

Des mots en français et en chinois sur l'enseigne d'un hôtel situé à Baco-Djicoroni, Bamako, Mali visant une clientèle en provenance de la Chine

**Figure 12***Photograph:**Arnauld Aguidissou*

Chinese Cultural Centre, Benin

Centre culturel chinois au Bénin





## Arabic

Classical Arabic [arb] plays a central role in the lives of Muslims in the region, as it does for Muslims elsewhere in the world. It is the language of the Holy Koran and of the prayers which are offered five times a day. It may also be used as the language of instruction in Koranic schools.<sup>33</sup>

It is not easy to calculate how many people in the region use Arabic, but figures for the numbers of Muslims in each country provided by the Pew Research Center<sup>34</sup> give a very rough picture of the population which is likely to have some familiarity with the language.

Table 8 shows that there are approximately 56 million Muslims in the eight countries of the region, constituting roughly 61 per cent of the total population. This, then, is the population which is likely to be encountering Arabic for devotional purposes on a daily basis. In absolute terms, the largest Islamic populations are found in Mali and Senegal, which both have 12 million Muslims (78 per cent and 97 per cent respectively of their total populations). In percentage terms, Guinea (85 per cent) and Mauritania (94 per cent) also have large Muslim populations. Use of Classical Arabic for devotional purposes can therefore be expected to be most widespread in these four countries. Togo has the smallest Muslim population, with 810,000 adherents (13 per cent of the population).

With regard to contemporary spoken Arabic, as noted in Table 12 below, seven of the 85 traders (eight per cent) mentioned Arabic when they were asked to list the languages they use when buying and selling goods. These seven Arabic speakers are all from Mali, Mauritania and Senegal and they are among the 16 traders who purchase goods in Dubai.

An example is Trader 5.6 from Mali, seen in Figure 13, who deals in preserves and bottled drinks as well as electronic equipment and mobile phones. At home in Mali, apart from his native language of Dogon<sup>35</sup>, he also uses Bamanankan [bam], Peulh [fuc] and French. However, when he travels to the Middle East he speaks Arabic and English.

<sup>33</sup> Chimhundu, H. & Legère, K. 2002. Page 23.

<sup>34</sup> Pew Forum on Religion and Public Life. 2009. Mapping the Global Muslim Population. Washington DC: Pew Research Center. Available online at <http://www.pewforum.org/Muslim/Mapping-the-Global-Muslim-Population.aspx>. Pew makes use of data which were originally collected between 1998 and 2006. The percentages of the total country populations shown in Table 3 are therefore only very approximate.

<sup>35</sup> Possibly Tomo Kan Dogon [dtm], Jamsay Dogon [djm] or Tene Kan Dogon [dtk].

En ce qui concerne les commerçants chinois qui mènent de petites activités de vente au détail dans la région, l'observation en Afrique de l'Est révèle qu'il est plus fréquent de voir ces commerçants apprendre les langues locales, que de voir les populations locales apprendre le chinois<sup>31</sup>.

Les exemples d'écrits en langue chinoise dans les endroits publics de la région sont rares. Lorsque l'on trouve des textes écrits en chinois, il s'agit en général de noms d'hôtels destinés à des visiteurs en provenance de la Chine et de noms de restaurants. Les membres de l'équipe d'étude ont trouvé deux exemples, tous les deux au Mali, d'hôtels portant des noms chinois. Dans le premier cas, l'enseigne indiquant l'hôtel porte l'inscription suivante :

### Hotel Yao Fa 耀发饭店

Les quatre caractères chinois se lisent Yaofa Fandian (Hôtel Yaofa) ; Yaofa est très certainement le nom du propriétaire de l'hôtel. Dans le second cas (Figure 11), l'enseigne de l'hôtel indique ce qui suit :

### Hotel Pomme 红苹果

Tandis que le nom français signifie « Hôtel Pomme », les trois caractères chinois se lisent Hongpingguo et signifient « Hôtel Pomme Rouge ».

La Figure 12, indiquant l'entrée du Centre Culturel Chinois au Bénin, constitue un autre exemple de chinois écrit dans un endroit public. Les six caractères chinois sur la porte d'entrée indiquent Zhongguo wenhua zhongxin (中国文化中心), « Centre Culturel Chinois ».

Les exemples de maîtrise du chinois et du chinois écrit dans les lieux publics sont, par conséquent, toujours modestes. En fonction de la manière dont les économies de la Chine et de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone se développeront dans les années à venir, une plus grande expansion de l'usage du chinois est possible. Cette croissance semble devoir être réalisée pour une grande part par les entrepreneurs individuels, plutôt que par les organes étatiques, même si le gouvernement chinois offre une petite aide pour l'apprentissage du chinois.

<sup>31</sup> McNamee 2012. Page 23.



**Table 8 Tableau 8**

Muslim population in eight countries

Total population figures from UNDESA 2010b. Muslim population figures from Pew Forum on Religion and Public Life 2009.

Population musulmane dans huit pays

Données de l'UNDESA-2010b sur la population totale. Données du Pew Forum on Religion and Public Life 2009 sur la population musulmane.

Country Pays	Total population (millions) Population totale (en millions)	Muslim population (millions) Population musulmane (en millions)	% %
Benin Bénin	8,85	2,18	24,6
Burkina Faso	16,47	9,29	56,4
Côte d'Ivoire	19,74	7,75	39,3
Guinea Guinée	9,98	8,50	85,2
Mali	15,37	12,04	78,3
Mauritania Mauritanie	3,46	3,26	94,2
Senegal Sénégal	12,43	12,03	96,8
Togo	6,03	0,81	13,4
<b>Total</b>	<b>92,33</b>	<b>55,86</b>	<b>60,5</b>

Written Arabic is widely used in announcements and notices in religious contexts, as can be seen in *Figure 14*, the notice board outside a mosque and bilingual French-Arabic school in Cadjehou, Benin. The notice is written in both French and Arabic, with the French more visually prominent. The French reads Grande Mosquée Centrale de Cadjehou & Ecole Arabe Français 'Sebil Al Falahi' ('Great Central Mosque of Cadjehou and "Sebil Al Falahi" (Leading to Success) Arabic-French School'). Meanwhile, the Arabic reads Bismillah al-Rahman al-Rahim Masjid Jamik ibadullah Kajihun wa madrasah luqoh Arabiyah wa Farisiyah Sabilil Falah ('In the name of Allah, most Gracious, most Compassionate, Central Mosque for the servants of Allah in Cadjehou and the "Leading to Success" Arabic and French Language School).

Except in religious and educational contexts, as noted above, written Arabic is unusual in public contexts in the region (except in Mauritania; see below). A rare example is provided by the sign on a warehouse at Cotonou Airport in Benin, shown in *Figure 15*, where Arabic and English appear side by side. The Arabic text Al-Sharikah Al-Libiah LiLest Thmarat Al-Afrikiah (تارامثتسإللة) is an exact translation of the English 'Libyan African Investment Company'.

The situation described above does not apply in Mauritania, where Arabic is the official language of the country. Written Arabic is widespread and is employed in a range of domains, including government notices, advertisements (*Figure 16*) and newspapers.

Hassaniyya Imeyl, a variety of Arabic, is the first language of at least 80 per cent of the population of Mauritania. Although Hassaniyya is sometimes referred to by respondents as 'Arabic' it is not mutually comprehensible with the contemporary spoken Arabic of Egypt and the Middle East and is considered by linguists to be a separate language.

### L'arabe

L'arabe classique [arb] joue un rôle central dans la vie des musulmans de la région, de même que dans la vie des musulmans ailleurs dans le monde. C'est la langue du Saint Coran et des prières récitées cinq fois par jour. Elle peut également être utilisée comme langue d'instruction dans les écoles coraniques<sup>32</sup>.

Il n'est pas aisé de calculer combien de personnes dans la région utilisent l'arabe, mais les chiffres concernant le nombre de musulmans dans chaque pays fourni par le Pew Research Center<sup>33</sup> donne une vague idée de la population sensée être habituée à la langue.

Le *Tableau 8* indique qu'il y a environ 56 millions de musulmans dans les huit pays de la région, ce qui constitue à peu près 61% de la population totale. Cela représente donc la population qui est susceptible d'être en contact avec l'arabe pour ses pratiques quotidiennes de dévotion. En termes absolus, les plus grandes populations islamiques se retrouvent au Mali et au Sénégal, qui comptent chacun douze millions de musulmans (respectivement 78% et 97% de leur population totale). En termes de pourcentages, la Guinée (85%) et la Mauritanie (94%) comptent également une

<sup>32</sup> Chimhundu, H. & Legère, K. 2002. Page 23.

<sup>33</sup> Pew Forum on Religion and Public Life. (Forum Pew sur la religion et la vie publique). 2009. Mapping the Global Muslim Population. (Cartographie de la population musulmane mondiale). Washington DC : Pew Research Center. Disponible en ligne à l'adresse suivante: <http://www.pewforum.org/Muslim/Mapping-the-Global-Muslim-Population.aspx>. Pew utilise des données qui ont été recueillies à l'origine entre 1998 et 2006. Les pourcentages des populations totales par pays sont, dès lors, très approximatifs.



**Figure 13**  
 Photograph: Aïché Bâ

A trader in Mali who uses Arabic and English when abroad and Bamanankan, Dogon, French and Peulh within the country

Un commerçant au Mali qui utilise l'arabe et l'anglais lorsqu'il est à l'étranger



**Figure 14**  
 Photograph: Arnauld Aguidissou

Sign in Arabic and French, Central Mosque of Cadjeoun, Cotonou, Benin

Pancarte en arabe et en français, mosquée centrale de Cadjeoun, Cotonou, Bénin



**Figure 15**  
 Photograph: Arnauld Aguidissou

Arabic and English sign on a warehouse at Cotonou Airport, Benin

Pancarte en arabe et en anglais indiquant un entrepôt à l'aéroport de Cotonou, Bénin



**Figure 16**  
 Photograph: Amadou Djigo

Advertisement in Arabic, Nouakchott, Mauritania

Publicité en arabe, Nouakchott, Mauritanie

## African languages

The four languages which we have been discussing so far are all, in one way or another, outsiders to the region. But it must not be forgotten that this region – like the rest of Africa – is richly endowed in linguistic resources. We turn now to examine the African languages spoken in the eight countries of the region.

Identifying exactly how many African languages there are in Francophone West Africa is not an easy task. According to Ethnologue, with additional information gained during this survey, the eight countries in the region are home to approximately 296 living African languages.<sup>36</sup> But linguists have different opinions about this matter. For example, in 2009 Ethnologue identified 55 languages in Mali, but a more recent study recorded 'between 30 and 57' languages there.<sup>37</sup> According to Ethnologue, Benin has 53 languages, but research carried out for the Government of Benin has found 73 languages.<sup>38</sup>

To complicate matters further, the same language may be known by different names in different countries. For example, 'Moore', 'More', 'Mòoré', 'Moshi' and 'Maure' are all names for the same language, which is spoken in Burkina Faso, Mali and Togo. On the other hand, different languages may be referred to by the same name: Loma (spoken in Côte d'Ivoire), Maninkakan (Guinea) and Odiénnéka (Côte d'Ivoire) are all sometimes referred to as 'Malinké' by their speakers although they are three separate languages. Furthermore, research is still needed to clarify the relationships between dialects and languages in the region. For example, the survey team members in Mali note that 'the Songhay spoken in Gao is not the same as the Songhay in Timbuktu' whilst in Burkina Faso the Bisa language (Bissa [bib]) has three varieties each of which has its own name: Barka, Leere and Gormine.<sup>39</sup>

Another relevant issue is the dynamic demographic context which exists in the region, with refugees moving between countries. These large scale population movements have an inevitable impact on the language profile of the region.<sup>40</sup>

<sup>36</sup> A complete list can be seen at the website which accompanies this book.

<sup>37</sup> Nikiéma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education* 57. Pages 599–616.

<sup>38</sup> Capo, H.B.C. 2010. Definition de 'langue nationale' et de 'langue d'intercommunication' au Benin. (Unpublished report.) Cotonou: Direction de la Promotion des Langues Nationales, Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation, de l'Artisanat et du Tourisme.

<sup>39</sup> A parallel can be found in the UK where the varieties of English spoken in London, Liverpool and Newcastle also have their own names: Cockney, Scouse and Geordie respectively.

importante population musulmane. L'usage de l'arabe classique pour les pratiques de dévotion a tendance à être plus répandu dans ces quatre pays. Le Togo compte la population musulmane la moins importante, avec 810 000 fidèles (13% de la population).

En ce qui concerne l'arabe parlé contemporain, comme on le remarque dans le Tableau 12 ci-dessous, sept parmi les 85 commerçants (8%) ont mentionné l'arabe lorsqu'il leur a été demandé de citer les langues qu'ils utilisent lorsqu'ils achètent et vendent de la marchandise. Ces sept personnes parlant l'arabe sont toutes originaires du Mali, de la Mauritanie et du Sénégal et elles figurent parmi les seize commerçants qui achètent des marchandises à Dubaï.

Le commerçant 5.6 du Mali, vu dans la *Figure 13*, qui commercialise des conserves et des boissons en bouteilles, ainsi que du matériel électronique et des téléphones portables, en est un exemple. Chez lui au Mali, à part sa langue maternelle, le dogon<sup>34</sup>, il utilise également le bamanankan [bam], le peulh [fuc] et le français. Cependant, lorsqu'il se rend au Moyen-Orient, il parle l'arabe et l'anglais.

L'arabe écrit est largement utilisé pour les annonces et les pancartes à caractère religieux. Comme on peut le voir dans la *Figure 14*, la pancarte située à l'extérieur de la mosquée et de l'école bilingue franco-arabe à Cadjehou, au Bénin. La pancarte est écrite aussi bien en français qu'en arabe, le français étant plus visible. Il est écrit en français Grande Mosquée Centrale de Cadjehou et Ecole Arabe Français « Sebil al Falahi » (La voie du Succès). Tandis qu'en arabe on peut lire Bismillah al-Rahman al-Rahim Masjid Jamik ibadullah Kajihun wa madrasah luqhoh Arabiyah wa Farisiyah Sabillil Falah (« Au nom d'Allah, le plus clément, le plus compatissant, Mosquée Centrale des Serviteurs d'Allah de Cadjehou et l'école arabo-française « La voie du succès »).

Comme nous l'avons remarqué plus haut, à l'exception des contextes religieux et éducatifs, l'arabe écrit n'est pas fréquent dans les lieux publics de la région (sauf en Mauritanie, voir ci-dessous). Un rare exemple est fourni par la pancarte d'un entrepôt à l'aéroport de Cotonou, au Bénin, comme le montre la *Figure 15*, où l'arabe et l'anglais apparaissent côte à côte. Le texte en arabe Al-Sharikah Al-Libiah LiLest Thmarat Al-Afrikiah (تشيقيرفال تارامشتس الل تيبيللا تفرشلا) est une traduction fidèle de l'anglais « Société d'Investissement Africano-Libyenne »).

La situation décrite ci-dessus ne s'applique pas à la Mauritanie, où l'arabe est la langue officielle du pays.

<sup>34</sup> Probablement, le dogon tomo kan [dtm], le dogon jamsay [djm], ou le dogon tene kan [dtk].

As one of the survey team members noted, 'Some languages [in this region] may be changing, spreading, moving and even dying.'

To some extent, the three-letter language codes issued by the International Organisation for Standardisation (ISO) can help to reduce ambiguity. For example, the codes for the three languages which are sometimes referred to as Malinké are [lɔi] for Loma, [ɛmk] for Maninkakan and [ɔb] for Odiénnéka. These codes are used where appropriate throughout this section. Nevertheless, it remains the case that '[in Africa] languages have fuzzy boundaries, and ... language classification, at least in this context, is speculative at best.'<sup>41</sup>

Table 9 shows the approximate number of African languages spoken in each country in the region. Mauritania has the smallest number (6) while Côte d'Ivoire has the largest (87). Since many languages are spoken in more than one country, the total number of languages in the region is 296 (fewer than the apparent total of languages in the second column in the table).

Mauritania has the smallest number of languages relative to the size of its population (1.73 languages per million people). Togo and Benin have the largest number of languages compared to their population size (6.14 and 5.99 languages per million people respectively). The average number of speakers per language across the region is 312,000. However, average figures can be misleading. The actual number of speakers of individual languages ranges from just 100 people in the case of the Plapo Krumen [ktj] language, spoken in southwest Côte d'Ivoire, to more than five million people (Moore/More/Mòoré/Moshi/Maure [mos], spoken in Burkina Faso, Mali and Togo).

Table 10 lists the 13 languages which have a million or more speakers across the region. A conservative estimate suggests that 31 million people – more or less one-third of the total population of the region – are speakers of these 13 languages (average 2.38 million people per language). The remaining 283 languages, therefore, are spoken by approximately 61 million people (average 216,000 speakers per language).

These are the languages of the home, the community, religious institutions and the market place. They are the languages of spoken interaction. Many – though not all – are also written languages. In a situation where so many languages are spoken and where interaction between communities for trading purposes is so common it will

<sup>40</sup> For a detailed discussion of this issue see Omoniyi, T. 2007. Alternative contexts of language policy and planning in Sub-Saharan Africa. TESOL Quarterly 41(3). Pages 533–549.

<sup>41</sup> Djité, P.G. 2008. The Sociolinguistics of Development in Africa. Clevedon: Multilingual Matters. Page 39.

L'arabe écrit est répandu et est employé dans divers domaines, tels que les annonces du gouvernement, les publicités (Figure 16) et les journaux.

Le hassanya [mey], une variété de l'arabe, est la langue maternelle d'au moins 80% de la population de la Mauritanie. Bien que les personnes participant à l'étude fassent référence au hassanya comme étant de l'« arabe », il ne ressemble pas à l'arabe contemporain parlé en Egypte et au Moyen-Orient et est considéré par les linguistes comme étant une langue différente.

### Les langues africaines

Les quatre langues dont nous avons parlé jusqu'à présent sont toutes, d'une manière ou d'une autre, étrangères à la région. Mais il ne faut pas oublier que cette région est, comme le reste de l'Afrique, dotée d'importantes ressources linguistiques. Nous allons à présent étudier les langues africaines parlées dans les huit pays de la région.

Identifier avec exactitude le nombre de langues africaines existant en Afrique de l'Ouest francophone n'est pas aisé. Selon l'Ethnologue, et sur la base des informations complémentaires obtenues au cours de cette étude, les huit pays de la région abritent environ 296 langues africaines vivantes<sup>35</sup>. Mais, les linguistes ont des opinions différentes à ce sujet. Par exemple, en 2009, l'Ethnologue a identifié 55 langues au Mali, mais une étude plus récente y a enregistré « entre 30 et 57 » langues<sup>36</sup>. Selon l'Ethnologue, le Bénin compte 53 langues, mais les recherches menées pour le compte du Gouvernement du Bénin ont trouvé 73 langues<sup>37</sup>.

Pour encore plus compliquer les choses, la même langue peut être connue sous différents noms dans différents pays. Par exemple, le « moré » et le « mooré », sont les noms d'une même langue, qui est parlée au Burkina Faso, au Mali et au Togo. D'autre part, différentes langues peuvent être appelées par le même nom : Le loma (parlé en Côte d'Ivoire), le maninkakan (Guinée) et l'odiénnéka (Côte d'Ivoire) sont tous souvent appelés le « malinké »

<sup>34</sup> Une liste complète peut être consultée sur le site web consacré au présent livre.

<sup>35</sup> Nikiéma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three 'francophone' West African countries. (Un modèle fondé sur la langue maternelle pour répondre aux exigences de qualité de l'éducation formelle de base dans trois pays « francophones » d'Afrique de l'Ouest). International Review of Education 57 (Revue internationale de l'éducation). Pages 599 à 616.

<sup>37</sup> Capo, H.B.C. 2010. Définition de « langue nationale » et de « langue d'intercommunication » au Bénin. (Rapport non publié.) Cotonou : Direction de la Promotion des Langues Nationales, Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation, de l'Artisanat et du Tourisme.



**Table 9 Tableau 9**

Country Pays	Number of languages (approx.) Nombre de langues	Population (millions) Population (en millions)	Languages per million people Langues par million de personnes	Average population per language (000) Population moyenne par langue (000)
Benin Bénin	53	8,85	5,99	167
Burkina Faso	68	16,47	4,13	242
Côte d'Ivoire	88	19,74	4,46	224
Guinea Guinée	32	9,98	3,21	312
Mali	55	15,37	3,58	279
Mauritania Mauritanie	6	3,46	1,73	577
Senegal Sénégal	38	12,43	3,06	327
Togo	37	6,03	6,14	163
<b>Total</b>	<b>296</b>	<b>92,33</b>	<b>3,21</b>	<b>312</b>

inevitably be the case that people acquire the languages of those with whom they come into contact. It has been said that 'multilingualism is normality in Africa'<sup>42</sup> and this is undoubtedly the case. From the 85 traders in our survey, only two people (two per cent) claim to be monolingual: one is a speaker of Moore [mos] in Burkina Faso who buys building materials in a nearby town and then sells them in his village; the other is a speaker of Baoulé [bci] in Côte d'Ivoire who grows her own yams and then sells them in her village market.

The remaining 98 per cent of traders all claim to use at least two languages in their daily lives. Table 11 lists the 33 African languages which the traders use in their commercial transactions. The most commonly mentioned are Wolof (used by 18 people, 21 per cent of traders), Moore (14 people, 17 per cent) and Bamanankan (ten people, 12 per cent). Each trader uses an average of 1.32 different African languages when buying and selling goods.

In addition to the African languages used for work, several respondents also speak different African languages at home.

par les personnes qui les parlent, même s'il s'agit de trois langues différentes. De plus, d'autres recherches sont encore nécessaires pour clarifier les relations entre les dialectes et les langues dans la région. Par exemple, les membres de l'équipe chargée de l'étude au Mali remarquent que « le songhaï parlé à Gao n'est pas le même que le songhaï de Tombouctou », tandis qu'au Burkina Faso, la langue bissa [bib] compte trois variétés dont chacune porte son propre nom : le barka, le léré et le gormine<sup>38</sup>.

Un autre sujet important est le contexte démographique dynamique existant dans la région, avec des réfugiés se déplaçant entre pays. Ces vastes mouvements de population ont un impact inévitable sur le profil linguistique de la région<sup>39</sup>. Comme l'a relevé l'un des membres de l'équipe chargée de l'étude, « certaines langues [au sein de cette région] peuvent changer, se répandre, se déplacer et même mourir. »

<sup>38</sup> Un parallèle peut être trouvé au Royaume-Uni où les variétés d'anglais parlé à Londres, à Liverpool et à Newcastle ont leurs propres noms : Cockney, Scouse et Geordie respectivement.

<sup>39</sup> Pour une étude détaillée sur ce sujet, voir Omoniyi, T. 2007. Alternative contexts of language policy and planning in Sub-Saharan Africa. (Contextes possibles de politiques et de prévisions linguistiques en Afrique Sub-saharienne). TESOL Quarterly 41(3). Pages 533 à 549.

<sup>42</sup> Ouane, A. & Glanz, C. 2010. Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Page 6.



**Table 10 Tableau 10**

African languages in the region with at least one million speakers

Data extracted from Lewis 2009. Estimates of numbers of speakers are in some cases out of date.

Langues africaines dans la région parlées par au moins un million de personnes

Données tirées du Lewis 2009. Les estimations du nombre de personnes parlant ces langues sont parfois obsolètes

Language (alternative names in brackets) Langue (autres noms entre parenthèses)	ISO code Code ISO	This region Cette région		Other countries where spoken Autres pays où elle est parlée
		Speakers (approx.) Personnes qui la parlent	Countries where spoken Pays où elle est parlée	
Moore (More, Mòoré, Moshi, Maure) Moré (Mooré)	[mos]	5,037,000	Burkina Faso Mali Togo	-
Wolof	[wol]	3,942,000	Mauritania Mauritanie Senegal Sénégal	Gambia Gambie Guinea-Bissau Guinée Bissau
Pulaar (Pulaar Fulfulde)	[fuc]	3 131 000	Guinea Guinée , Mali Mauritania Mauritanie Senegal Sénégal	Gambia Gambie Guinea-Bissau Guinée Bissau
Hassaniyya	[mey]	2,885,000	Mali Mauritania Mauritanie Senegal Sénégal	Algeria Algérie Libya Libye Morocco Maroc, Niger
Bambara (Bamanankan)	[bam]	2 767 000	Burkina Faso Côte d'Ivoire , Mali Senegal Sénégal	Gambia Gambie
Pular (Foula Fouta, Foulakan)	[ful]	2 750 000	Guinea Guinée Mali Senegal Sénégal	Gambia Gambie Guinea-Bissau Guinée Bissau Sierra Leone
Baoulé	[bci]	2 130 000	Côte d'Ivoire	-
Eastern Maninkakan Maninkakan de l'est (Malinké, Malenke, Malenké, Mandingo)	[emk]	1,890,000	Guinea Guinée	Liberia Libéria Sierra Leone
Dan	[daf]	1 600 000	Côte d'Ivoire Guinea Guinée	Liberia Libéria
Fongbe (Fon)	[fon]	1,436,000	Benin Bénin, Togo	-
Jula (Dyula, Dioula)	[dyu]	1,229,000	Burkina Faso Côte d'Ivoire , Mali	-
Sérère (Sérère-Sinen)	[srr]	1 130 000	Senegal Sénégal	Gambia Gambie
Fulfulde (Peulh)	[ffm]	1 001 000	Mali, Côte d'Ivoire	Ghana
<b>Total</b>	-	<b>30 928 000</b>	-	-

**Table 11** Tableau 11

African languages used by 85 traders from eight countries when buying and selling goods

Les langues africaines utilisées par 85 commerçants de huit pays lorsqu'ils achètent et vendent des marchandises

Languages used Langues utilisées	ISO Code Code ISO	Number of traders Nombre de commerçants (N=85)
Wolof	[wol]	18
Moore Moré (Mòoré, Mooré, Maure, More, Moshi)	[mos]	14
Bamanankan (Bambara)	[bam]	10
Jula (Dioula)	[dyu]	8
Kabiyè	[kbp]	5
Kotokoli (Tem)	[kdh]	5
Ashanti (Akan)	[aka]	4
Ewé	[ewe]	4
Sonrhāi (Songhay, Songhai)	[hmb]	4
Lobiri (Lobi)	[lob]	3
Marka	[rkm]	3
Pulaar (Peulh)	[fuc]	3
Pular (Fula, Fulakan, Foula, Foulakan)	[fuf]	2
Appolo (Nzema)	[nzi]	2
Baoulé	[bci]	2
Bariba (Baatonum)	[bba]	2
Dendi	[ddn]	2
Ditanmari	[tbz]	2
Hassaniyya Hassanya	[mey]	2
Odiénnéka (Malinké, Malenké, Mandingo)	[emk]	2
Susu Soussou	[sus]	2
Tamacheq	[taq]	2
Attié	[ati]	1
Birifor	[bfo]	1
Dogon	[dtm] ?	1
Fon (Fongbe)	[fon]	1
Fulfuldé	[fuh] ?	1
Gulmancema	[gux]	1
Hausa Haoussa	[hau]	1
Ifè	[ife]	1
Loma (Malinké)	[loi]	1
Losso (Lama)	[las]	1
Mina (Gen)	[gej]	1
<b>Sub-total</b> Sous-total	-	<b>112</b>
<b>Unspecified 'local languages'</b> Langues locales » non spécifiées	-	<b>3</b>
<b>Total</b>	-	<b>115</b>

**Table 12 Tableau 12**

Non-African languages used by 85 traders from eight countries when buying and selling goods

Langues non-africaines utilisées par 85 commerçants de huit pays lorsqu'ils achètent et vendent de la marchandise

Languages used	ISO code	Number of traders (N=85)
Langues utilisées	Code ISO	Nombre de commerçants (N = 85)
French Français	[fra]	69
English Anglais	[eng]	27
Arabic Arabe	[arb]	7
Spanish Espagnol	[spa]	3
Chinese Chinois	[cmn] ?	2
Italian Italien	[ita]	1
<b>Sub-total Sous-total</b>	-	<b>109</b>

From *Table 12* we can see that the traders also speak a number of non-African languages (Arabic, Chinese, English, French, Italian and Spanish). Each trader speaks on average 1.28 non-African languages. Four of these non-African languages – Arabic, Chinese, French and English – are discussed in detail later in this section.

These patterns of African and non-African language use in trading, in addition to African language use within the family, can be illustrated with three specific case studies.

The first illustrative case is Trader 5.1, who appears in *Figure 17*. She comes originally from Guinea; her first language is Fulakan [ful] and that continues to be her home language. However, she now lives in Mali, where she buys and sells clothes and shoes. Her working language here is Bamanankan (also known as Bambara [bam]). She does not use any non-African languages in her work.

Other traders use as many as five or six languages in their daily lives, as in the case of Trader 2.4 from Burkina Faso, a native speaker of Birifor [bfo]. He uses Birifor, Jula [dyu] and 'some French' at home with his family. In his work, buying and selling building materials, he uses Birifor, Jula and French as well as Lobiri [lob] and Moore, a total of one non-African and four African languages.

The third case is of Trader 7.8 from Senegal who deals in 'fans, freezers, chairs and lotions.' His first language and the language which he uses at home is Serer [srr]. In his work he needs Wolof, Chinese, English, French and Spanish, because he travels 'all over the world' to source his goods and he also travels not only within Senegal but also to 'other Sub-Saharan countries' to sell them. In other words,

Dans une certaine mesure, les codes linguistiques constitués de trois lettres créés par l'Organisation Internationale de la Normalisation (ISO) peuvent aider à réduire l'ambiguïté. Par exemple, les codes pour les trois langues qui sont souvent appelées malinké sont [loi] pour loma, [emk] pour maninkakan et [job] pour odiennéka. Ces codes sont utilisés, le cas échéant, tout au long de cette partie. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'« [en Afrique], les langues ont des frontières floues, et ... la classification des langues, au moins dans ce contexte, est, dans le meilleur des cas, spéculative »<sup>40</sup>.

Le *Tableau 9* indique le nombre approximatif de langues africaines parlées dans chaque pays de la région. La Mauritanie a le nombre le moins élevé (6), tandis la Côte d'Ivoire compte le plus grand nombre (87). Puisque de nombreuses langues sont parlées dans plus d'un pays, le nombre total de langues dans la région est de 296 (moins que le total de langues qui apparaît dans la seconde colonne de ce tableau).

La Mauritanie compte le nombre le moins élevé de langues par rapport à la taille de sa population (1,73 langues par million de personnes). Le Togo et le Bénin ont le nombre le plus important de langues par rapport à la taille de leur population (6,14 et 5,99 langues par million de personnes respectivement). Le nombre moyen de personnes parlant ces langues par langue à travers la région s'élevé à 312 000. Cependant, les moyennes peuvent prêter à confusion. Le nombre réel de personnes parlant des langues individuelles va de seulement une certaine de personnes dans le cas du kroumen plapo [ktj], parlé dans le sud-ouest de la Côte d'Ivoire, à plus de cinq millions de personnes (moré, mooré [mos], parlé au Burkina Faso, au Mali et au Togo).

Le *Tableau 10* cite les treize langues parlées par un million ou plus de personnes à travers la région. Une estimation prudente laisse entendre que 31 millions de personnes, plus ou moins un tiers de la population totale de la région, parlent ces treize langues (en moyenne 2,38 millions de personnes par langue). Par conséquent, les 283 langues restantes sont parlées par environ 61 millions de personnes (en moyenne 216 000 personnes par langue).

Ces langues sont celles de la maison, de la communauté, des institutions religieuses et du marché. Ce sont les langues utilisées pour les échanges oraux. Plusieurs d'entre elles, même s'il ne s'agit pas de toutes les langues, sont aussi des langues écrites. Dans une situation où tant de langues sont parlées et où les échanges commerciaux entre les communautés sont si courants, les populations vont inévitablement acquérir les langues des personnes

<sup>40</sup> Djité, P.G. 2008. The Sociolinguistics of Development in Africa. (La sociolinguistique du développement en Afrique). Clevedon: Multilingual Matters. Page 39.



**Figure 17**

Photograph: Aïché Bâ

A trader in Mali who speaks Fulakan at home and Bamanankan in her work

Une commerçante du Mali qui parle le foulakan à la maison et le bamanankan au travail

his linguistic repertoire consists of two African and four non-African languages.

Although the African languages are used so widely in spoken interaction, written evidence of the languages is more modest. Some newspapers are published in local languages, including the Mauritanian paper *Fooyre Bamtaare* ('Flame of Progress', published in Pulaar [fuc]<sup>43</sup>), two government papers in Togo which use Ewé [ewe] and Kabiyè [kbp] respectively and 'a growing number of newspapers in local languages' in Burkina Faso, according to a member of the survey team, including those published in Bissa [bib], Bwa (? Buamu [box]), Dagara (Northern Dagara [dgi]), Gulmancema [gux], Gurunsi (?) and San (Matya Samo [stj]).

The churches in Burkina Faso encourage the development of literacy in local languages, so as to make the Bible widely accessible.

<sup>43</sup> This newspaper can be accessed at <http://pulaar.org/?q=content/fooyre-bamtaare>.

avec qui elles sont en contact. Il a été dit que le « plurilinguisme est normal en Afrique »<sup>41</sup>, et c'est sans aucun doute le cas. Parmi les 85 commerçants de notre étude, seules deux personnes (2%) affirment être monolingues : l'une parle le moré [mos] au Burkina Faso et achète des matériaux de construction dans une ville avoisinante puis les revend dans son village ; l'autre parle le baoulé [bci] de Côte d'Ivoire et cultive ses propres ignames avant de les revendre dans le marché de son village.

Les 98% de commerçants restants déclarent tous utiliser au moins deux langues dans leur vie quotidienne. Le *Tableau 11* cite les 33 langues africaines utilisées par les commerçants dans leurs transactions commerciales. Les langues les plus fréquemment mentionnées sont le wolof (utilisé par 18 personnes, 21% des commerçants), le moré (14 personnes, 17%) et le bamanankan (10 personnes, 12%). Chaque commerçant utilise en moyenne 1,32 langues africaines différentes lorsqu'il achète et revend des marchandises.

En plus des langues africaines utilisées pour le travail, plusieurs personnes ayant participé à l'étude parlent également des langues africaines différentes parlées à la maison.

A partir du *Tableau 12*, nous pouvons voir que les commerçants parlent également plusieurs langues non-africaines (arabe, chinois, anglais, français, italien et espagnol). Chaque commerçant parle en moyenne 1,28 langues non-africaines. Quatre d'entre ces langues non-africaines : l'arabe, le chinois, le français et l'anglais font l'objet d'un traitement plus détaillé plus loin dans cette partie.

Ces exemples de langues africaines et non-africaines utilisées dans le commerce, en plus de l'utilisation de la langue africaine au sein des familles peuvent être illustrés par trois études de cas spécifiques.

Le premier cas caractéristique est celui de la commerçante 5.1, qui apparaît dans la *Figure 17*. Elle est originaire de Guinée ; sa langue maternelle est le foulakan [ful] et c'est aussi la langue qu'elle utilise à la maison. Cependant, elle vit actuellement au Mali où elle achète et revend des vêtements et des chaussures. Sa langue de travail dans ce pays est le bamanankan (aussi appelé le bambara [bam]). Elle n'utilise aucune langue non-africaine dans son travail.

<sup>41</sup> Ouane, A. & Glanz, C. 2010. Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education. (Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue). Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). Page 6.

More informal evidence of African languages being used in writing can be found in shop names, such as the roadside drink shop in Burkina Faso which appears in *Figure 18*. The modest sign above the shop, in Moore [mos], is an invitation to customers: *Waa tid sons Toe Yiibin*, 'Let's meet and chat at Toe Yiibin.' (Toe Yiibin is a neighbourhood of Ouagadougou.)

Even where African languages do appear in writing they are almost always accompanied by French (and sometimes English), as the next five cases illustrate. The first case is from the University Hospital Centre in Togo (*Figure 19*) where the mortuary sign is written in three languages: French, Kabyè [kbp] and Ewé [ewe].

The second example of African languages being employed in association with French and English is the sign outside a church in the hamlet of Ajelemide, Ogoukpatè village, in Benin, which can be seen in *Figure 20*. The first part of the sign is in a combination of French and English: 'église spiritual' (spiritual[ist] church). This is followed by a statement in the Edé-Nago [nqg] language: *Ona iwa mimo kerubu ati serafu aladura* ('The way to salvation for cherubim and seraphim').

The third illustration comes from a government office in Bobo-dioulasso in the Province of Houet, Burkina Faso (*Figure 21*). The upper and central parts of the sign outside the office are in French (Ministère de l'Enseignement de Basse et de l'Alphabétisation – Direction Provinciale du Houet) and Jula, also known as Dioula [dyu] (Denmisen kalan ni balikalkan  $\eta\epsilon\mu\text{ogoso}$  – *Uwe Maraba Kono*). The translation of both parts is the same: 'Ministry of Primary Education and Literacy Development – Provincial Directorate of Houet'. The lowest part of the sign uses only French: Centre d'accueil – Salle de conférence ('Reception centre – Conference hall').

D'autres commerçants utilisent jusqu'à cinq ou six langues dans leur vie quotidienne, comme c'est le cas pour le commerçant 2.4 du Burkina Faso, dont la langue maternelle est le birifor [bfo]. Il utilise le birifor, le dioula [dyu] et « un peu de français » à la maison avec sa famille. Dans son travail, l'achat et la vente de matériaux de construction, il utilise le birifor, le dioula et le français, ainsi que le lobiri [lob] et le moré, soit au total une langue non-africaine et quatre langues africaines.

Le troisième cas est celui du commerçant 7.8 du Sénégal qui exerce dans le secteur des « ventilateurs, congélateurs, chaises et lotions. » Sa langue maternelle et celle qu'il utilise à la maison est le sérère [srr]. Dans son travail, il a besoin du wolof, du chinois, de l'anglais, du français et de l'espagnol parce qu'il voyage « à travers le monde entier » pour trouver ses marchandises, et il voyage également non seulement à l'intérieur du Sénégal mais aussi vers « d'autres pays d'Afrique sub-saharienne » pour les vendre. En d'autres termes, son répertoire linguistique est constitué de deux langues africaines et de quatre langues non-africaines.

Bien que les langues africaines soient largement utilisées dans les échanges oraux, des exemples écrits de ces langues sont plus rares. Certains journaux sont publiés en langues locales, tels que le journal mauritanien Fooyre Bantaare (« Lumière du développement », publié en pulaar [fuc])<sup>42</sup>, deux journaux d'état au Togo qui utilisent la langue éwé [ewe] et le kabyè [kbp] respectivement, et « un nombre croissant de journaux en langues locales »

<sup>42</sup> Ce journal peut être consulté à l'adresse suivante : <http://pulaar.org/?q=content/fooyre-bantaare>.



**Figure 18**  
*Photograph: Christian Zouré*

Moore language in a shop sign in Ouagadougou, Burkina Faso

Langue moré sur une enseigne de boutique à Ouagadougou, Burkina Faso



**Figure 19**

Photograph: Kossi Toto

Hospital mortuary sign in three languages in Tokoin, Lomé, Togo

CHU (Centre Hospitalier Universitaire, University Hospital Centre) Tokoin  
French: Morgue = mortuary  
Kabyè: Sida numu = mortuary  
Ewé: Amekuku xo = mortuary

Enseigne d'une morgue d'hôpital en trois langues à Tokoin, Lomé, Togo

CHU (Centre Hospitalier Universitaire) Tokoin  
Français : Morgue  
Kabyè : Sida numu : morgue  
Ewé : Amekuku xo: morgue

**Figure 20**

Photograph: Arnauld Aguidissou

Church sign in three languages; Ajelemide hamlet, Ogoukpatè village, Ikpinlè, Benin

Pancarte d'une église en trois langues ; hameau d'Ajelemide, village d'Ogoukpatè, Ikpinlè, Bénin

**Figure 21**

Photograph: Godefroy Gaméné

Bilingual sign outside government office in Bobo-dioulasso, Burkina Faso

Pancarte bilingue à l'extérieur de la Direction d'un ministère à Bobo-Dioulasso, Burkina Faso



The Ministry of Primary Education and Literacy Development always uses local languages in its signboards, as does the Ministry of Territorial Administration on village name boards and signposts. But these are exceptions; in general, 'there is no specific effort to use the local languages systematically in public places and institutions' in Burkina Faso, according to a member of the survey team. He adds that a consequence of the infrequency of the local languages being used in writing in public places is that when people do write them they tend to use French orthography rather than the orthography appropriate for the language in question.

The fourth example of African languages being used in combination with French (and other non-African languages) appears in *Figure 22*, an advertisement for milk powder seen in Dakar, Senegal. This is a rather unusual example in that four languages are employed: Arabic, Wolof [wol], French and English. The name of the product is an Arabic word: Halib (هليب) meaning 'milk'. The most prominent part of the advertisement is the statement in Wolof: Ndogou mou sell té néék (A delicious and hygienic milk for iftar, i.e. for breaking the fast at the end of each day during Ramadan). The longest part of the text is in French, although part of it appears in a relatively small pitch on the illustration of the powdered milk packets: Qualité garantie – Pur lait de vache en poudre – Instantané – Lait entier en poudre ('Guaranteed quality – Pure powdered cow's milk – Instantaneous – Full cream milk powder'). Finally, there is an inconspicuous phrase in English on the packaging: 'Full cream milk powder.'

The final example of written African languages in public places comes from Benin. *Figure 23* shows a safety warning at a cement factory in Onigbolo. Like the advertisement in Senegal, this sign employs four different languages. French is used three times: Je prends à coeur notre sécurité / Sécurité d'abord / SCB (Société des Ciments du Bénin) (I take our safety seriously / Safety first / Benin Cement Company). The text in Fongbe or Fon [fon] reads Ta wi wlin jenuko (literally 'saving head first', i.e. 'safety first'). This is followed by three words of Edé-Nago [nqg]: Abo la kɔkɔ (literally 'Care is first', i.e. safety first). Finally, the English phrase 'Safety first' also appears.

We have seen that there is a rich multiplicity of African languages in the region. They are used principally in spoken contexts such as the family, market transactions and religious services. Use of these languages in public written contexts is relatively limited; it includes local newspapers, advertisements, safety warnings and religious contexts. Often African languages appear to play a subsidiary role to French in written texts.

au Burkina Faso, selon un membre de l'équipe d'étude, tels que ceux publiés en bissa [bib], bwa (? bwamou[box]), dagara (dagara du nord [dgi], le gulmancema [gux], le gurunsi (?) et le san (matya samo [stj]).

Les églises du Burkina Faso encouragent l'alphabétisation en langues locales, afin de rendre la Bible accessible à tous.

Des exemples plus informels de langues africaines utilisées à l'écrit peuvent être trouvés dans les noms des magasins, tels que la boutique de boisson située en bordure de route au Burkina Faso qui apparaît dans la *Figure 18*. La modeste enseigne placée au-dessus de la boutique, en moré [mos], est une invitation lancée aux clients : Waa tid sons Toe Yiibin, « rencontrons-nous et discutons à Toe Yiibin. » (Toe Yiibin est un quartier de Ouagadougou.)

Même lorsque les langues africaines apparaissent à l'écrit, elles sont presque toujours accompagnées du français (et parfois de l'anglais), comme en témoignent les cinq prochains cas. Le premier cas est celui du Centre Hospitalier Universitaire du Togo (*Figure 19*) où l'enseigne de la morgue est écrite en trois langues : le français, le kabyè [kbp] et l'éwé [ewe].

Le second exemple de langues africaines employées en association avec le français et l'anglais est la pancarte située à l'extérieur d'une église dans le hameau d'Ajelemide, dans le village d'Ogoukpaté, au Bénin, qui peut être vue dans la *Figure 20*. La première partie de la pancarte est un mélange de français et d'anglais : « église spiritual » (église spirituelle [spiritualiste]). Elle est suivie par une phrase en langue édé-nago [nqg] : Ona iwa mimo kerubu ati serafu aladura (« le chemin du salut des chérubins et séraphins »).

La troisième illustration vient du bureau d'une direction ministérielle à Bobo-Dioulasso, dans la Province de Houet, au Burkina Faso (*Figure 21*). La première partie et la partie centrale de la pancarte située à l'extérieur du bureau sont en français (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation – Direction Provinciale du Houet) et en jula, également appelé le dioula [dyu] (Denmisen kalan ni balikukalan ꞑɛmɔꞑso – Uwe Maraba Ƙɔno). La traduction des deux parties est la même : « Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation – Direction Provinciale du Houet ». La partie inférieure de la pancarte est entièrement en français : Centre d'accueil – Salle de conférence.

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation utilise toujours les langues locales sur ses pancartes, de même que le Ministère de l'Administration Territoriale sur les pancartes indiquant les noms des villages et sur les panneaux indicateurs de direction. Mais il s'agit là d'exceptions ; en général, « aucun effort particulier n'est fait pour l'utilisation

« systématique des langues locales dans les lieux publics et dans les institutions » au Burkina Faso, selon un membre de l'équipe de l'étude. Il ajoute que l'une des conséquences de la rareté de l'utilisation des langues locales sous la forme écrite dans les lieux publics, est que lorsque les populations écrivent ces langues, elles ont tendance à utiliser l'orthographe française au lieu de l'orthographe propre à la langue en question.

Le quatrième exemple de langues africaines utilisées en association avec le français (et d'autres langues non-africaines) apparaît dans la *Figure 22*, une publicité pour lait en poudre aperçue à Dakar, au Sénégal. Il s'agit d'un exemple plutôt rare puisque quatre langues sont employées : l'arabe, le wolof [wol], le français et l'anglais. Le nom du produit est un mot arabe : Halib (حليب) qui signifie « lait ». La partie la plus visible de la publicité est la phrase en wolof : Ndogou mou sell té néékh (« Un lait hygiénique et délicieux pour la coupure du jeûne » (à la fin de chaque journée durant le mois de Ramadan)). La partie la plus longue du texte est en français, même si une partie de ce texte apparaît en format réduit sur l'illustration des paquets de lait en poudre : Qualité garantie – Pur lait de vache en poudre – Instantané – Lait entier en poudre. Finalement, il y a une phrase en anglais sur l'emballage qui passe inaperçue : « Lait entier en poudre » (Full cream milk powder).

Le dernier exemple de langues africaines écrites dans des lieux publics vient du Bénin. La *Figure 23* montre une signalisation de sécurité dans une usine de ciment à Onigbolo. Comme dans le cas de la publicité au Sénégal, cette pancarte emploie quatre langues différentes. Le français est utilisé trois fois : Je prends à cœur notre sécurité / Sécurité d'abord / SCB (Société des Ciments du Bénin). Le texte en fongbé ou fon [fon] se lit Ta wi wlin jenuko (littéralement « sécurité d'abord »). Il est suivi par trois mots en édéd-nago [nqg] : Abo la kòkò (littéralement « la sécurité d'abord »). Enfin, la phrase en anglais « Safety first » apparaît également.

Nous avons vu qu'il existe un grand nombre de langues africaines dans la région. Elles sont principalement utilisées sous la forme parlée dans des contextes tels que la famille, les transactions commerciales et les services religieux. L'usage de ces langues sous forme écrite dans des endroits publics est relativement limité ; il concerne les journaux locaux, les publicités, les signalisations de sécurité et les contextes religieux. Souvent, les langues africaines semblent jouer un rôle secondaire par rapport au français dans les textes écrits.



**Figure 22**

Photograph: Hywel Coleman

Multilingual advertisement in  
Dakar, Senegal

Publicité plurilingue à Dakar,  
au Sénégal



**Figure 23**

Photograph:

Arnauld Aguidissou

Multilingual safety warning  
at a cement factory,  
Onigbolo, Benin

Signalisation de sécurité  
plurilingue dans une usine  
de ciment, à Onigbolo,  
au Bénin



## Part 2 Official policies on language

Having looked at how English, French, Chinese, Arabic and African languages are actually used in day-to-day life, we can now consider the language policies and, in particular, the language in education policies of each of the eight countries in the region. Bamgbose places all eight countries in this region into the category of nations that were colonised by 'powers that discouraged the use of African languages for teaching.' In these countries, Bamgbose suggests, mother tongue education was non-existent in the colonial period and, in general, continues to be so up to the present day. In the few cases where African languages are or have been used as media of instruction these are limited to small-scale pilot projects or they are the product of radical change in educational language policy.<sup>44</sup> Bamgbose's characterisation is accurate to some extent but, as we shall see, no two countries in this region have identical policies. Moreover, the situation is dynamic, particularly in Burkina Faso, Guinea, Mali and Mauritania. It is therefore difficult to make generalisations regarding language and language in education policies in the region.

It should be noted that in most countries in this region the term 'national language' refers to a local – i.e. African – language which has been given some degree of official recognition. The term does not imply that the language is used at the national level.

### Benin

The official language of Benin is French.

Benin's language in education policy is essentially that French should be used as the medium of instruction at all levels and that African languages do not need to be taught as subjects. However, the Ministry of Education introduced a limited programme of early childhood education in the mother tongue between 1975 and 1989.<sup>45</sup> At the present time, local languages are used unofficially as the languages of instruction in primary schools in rural areas, with French gradually being introduced in later years. There is thus a difference in practice between rural and urban areas.

<sup>44</sup> Bamgbose, A. 2004. Language of instruction policy and practice in Africa. Unpublished paper for UNESCO. Available online at [www.unesco.org/education/languages\\_2004/languageinstruction\\_africa.pdf](http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf).

<sup>45</sup> Information from Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K. & Wolff, E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor: A Stock-Taking Research on Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Libreville, Gabon: Association for the Development of Education in Africa. Summarised by Ouane, A. & Glanz, C. 2010. *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

## 2ème partie : les politiques linguistiques officielles

Après avoir analysé comment l'anglais, le français, le chinois, l'arabe et les langues africaines sont réellement utilisés dans la vie quotidienne, nous pouvons à présent examiner les politiques linguistiques et, en particulier, la langue dans les politiques d'éducation de chacun des huit pays de la région. Bamgbose place tous les huit pays de cette région dans la catégorie des nations ayant été colonisées par des « puissances qui déconseillaient l'usage des langues africaines pour enseigner ». Dans ces pays, selon Bamgbose, l'enseignement dans la langue maternelle était inexistant durant la période coloniale et, en règle générale, continue à l'être de nos jours. Dans les rares cas où les langues africaines sont ou ont été utilisées comme langue d'instruction, elles ont été limitées à de petits projets pilote ou sont le résultat d'un changement radical des politiques d'enseignement des langues<sup>43</sup>. La description de Bamgbose est exacte jusqu'à un certain point mais, comme nous le verrons, il n'existe pas de politiques identiques même pour deux pays de la région. De plus, la situation est dynamique, en particulier au Burkina Faso, en Guinée, au Mali et en Mauritanie. Il est dès lors difficile de faire des généralisations au sujet des langues et des langues dans les politiques d'enseignement de la région.

Il est bon de noter que dans la plupart des pays de cette région, le terme « langue nationale » fait référence à une langue locale, c'est-à-dire africaine, qui a reçu un certain degré de reconnaissance officielle. Le terme n'implique pas que la langue est utilisée au niveau national.

### Bénin

La langue officielle du Bénin est le français.

La politique de langue dans l'enseignement du Bénin est essentiellement que le français devrait être utilisé comme langue d'instruction et que les langues africaines ne doivent pas être enseignées comme matières. Cependant, le Ministère de l'Éducation a introduit un programme limité d'enseignement en faveur de la petite enfance en langue maternelle entre 1975 et 1989<sup>44</sup>. À l'heure actuelle, les langues locales sont utilisées de manière non-officielle comme langues d'instruction dans les écoles primaires des zones rurales, le français étant introduit les années suivantes. Il existe donc une différence de pratique entre les zones rurales et urbaines.

<sup>43</sup> Bamgbose, A. 2004. Language of instruction policy and practice in Africa. (Politiques et pratiques en matière de langue d'instruction en Afrique). Document non publié commandité par l'UNESCO. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.unesco.org/education/languages\\_2004/languageinstruction\\_africa.pdf](http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf).



There is some research into and teaching of the grammar and phonology of African languages at the university level in Benin. Adult literacy programmes also recognise that literacy needs to be developed through participants' own languages, rather than the official language of the state.<sup>46</sup>

### Burkina Faso

Article 35 of the Constitution of Burkina Faso, dated 20 September 2004, states:

*La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales.*

*The official language is French. The law establishes the procedures for the promotion and institutionalisation of the national languages.*

As the official language, French is used throughout the legislative, justice and public administration systems. Among the 'national' languages, three are dominant – Fulfulde [fuh], Jula [dyu] and Moore [mos] – but ten or more are used in the media.

With regard to language in education, the three 'national' languages were used as media of instruction in primary schools between 1979 and 1984. Local languages were also formerly taught in junior and senior secondary schools and there was an oral test in these languages in the national baccalaureate examination. But this practice ended some years ago and it is now the case that in the majority of schools no local languages are used or taught.

Article 4 of the Blueprint Law on Education (Law 013/96/ADP) of 1996 states that 'The medium of instruction will be French and the national languages.' In line with this legislation and the revised Constitution, in recent years there have been some very small scale experiments with the use of African languages:

- Programme d'Éducation Bilingue by Ministère de l'Enseignement de Base, MEBA (Ministry of Basic Education) and Swiss Workers' Relief Agency (OSEO). Eight 'national' languages are used in primary education; the choice of which language to use in a particular school is determined through a process of 'social negotiation'. In the experimental bilingual schools the duration of primary education is reduced from six to five years. The mother tongue is used as the medium of instruction for 90 per cent of the time in Year 1, 80 per cent in Year 2, 50 per cent in Year 3, 20 per cent in Year 4 and ten per cent in Year 5. French is used for ten per cent of the time in Year 1 and gradually increases as use of the mother tongue decreases.<sup>47</sup> Teachers' guides are being developed in each of the eight languages used in the programme. By 2010,

<sup>46</sup> Bamgbose 2004. Pages 12–13.

La grammaire et la phonologie des langues africaines ont fait l'objet de quelques recherches et sont enseignées au niveau universitaire au Bénin. Les programmes d'alphabétisation des adultes reconnaissent que l'alphabétisation doit se faire dans la langue même des participants, plutôt que dans la langue d'état officielle<sup>45</sup>.

### Burkina Faso

L'article 35 de la Constitution du Burkina Faso, daté du 20 septembre 2004, déclare :

*La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales.*

En sa qualité de langue officielle, le français est utilisé par les systèmes législatifs, de justice et d'administration publique. Parmi les langues « nationales », trois sont prédominantes : le fulfuldé [fuh], le dioula [dyu] et le moré [mos], mais dix ou plus sont utilisées par les médias.

En ce qui concerne les langues dans l'enseignement, les trois langues « naturelles » ont été utilisées comme langue d'instruction dans les écoles primaires entre 1979 et 1984. Les langues locales ont également été enseignées au collège et au lycée et il y avait une épreuve orale dans ces langues lors de l'examen national du baccalauréat. Mais cette pratique a pris fin il y a quelques années et actuellement, dans la majorité des écoles, aucune langue locale n'est utilisée ni enseignée.

L'article 4 du Projet de Loi sur l'Éducation (Loi 013/96/ADP) de 1996 déclare que « Les langues d'instruction seront le français et les langues nationales. » Conformément à cette législation et à la Constitution révisée, il y a eu, au cours des dernières années, quelques expériences très limitées portant sur l'utilisation des langues africaines.

- Programme d'Éducation Bilingue du Ministère de l'Enseignement de Base, MEBA et de l'Œuvre Suisse

<sup>44</sup> Informations de Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K. & Wolff, E. 2006. Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor: A Stock-Taking Research on Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. (Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne). Libreville, Gabon: Association for the Development of Education in Africa (Association pour le développement de l'Éducation en Afrique). Résumé par Ouane, A. & Glanz, C. 2010. Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education. (Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue). (Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).

<sup>45</sup> Bamgbose 2004. Pages 12 à 13.

91 schools were participating in the programme. The scheme is popular with parents and there is pressure for expansion.

- Satellite Schools by UNICEF, Ministry of Basic Education and other partners. Eight languages are used for the first two years of primary schooling, then French is used exclusively. Tin Tua programme. Gulmancema [gux] is used for the first two years of primary school and is then replaced by French. Community Schools, by Save the Children. Moore is used for the first two years of primary school and is then replaced by French.<sup>48</sup>

However, these experiments are limited in scale. Generally speaking, French is the medium of instruction in the majority of schools at all levels.

### Côte d'Ivoire

Article 1 of the Constitution of Côte d'Ivoire states that French is the official language of the nation and that French alone is to be used for education and administration.<sup>49</sup> There have been no modifications to this policy since independence and in fact the country has been described as 'one of the most reluctant countries in Africa to contemplate a language policy based on the local languages.'<sup>50</sup> French is consequently the medium of instruction throughout the education system.

There is, though, some research into and teaching of the grammar and phonology of African languages at the university level in Côte d'Ivoire.<sup>51</sup>

<sup>47</sup> For details see Traoré, C., Kaboré, C. & Rouamba, D. 2008. The continuum of bilingual education in Burkina Faso: An educational innovation aimed at improving the quality of basic education for all. *Prospects* 38. Pages 215–225.

<sup>48</sup> The main source is Nikiéma & Ilboudo (2012) with additional information from Ouane & Glanz (2010).

<sup>49</sup> Djité, P.G. 2007. Language planning in Côte d'Ivoire. In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 149–185.

<sup>50</sup> Djité, P.G. & Kpli, J.-F.Y.K. 2007. The language situation in Côte d'Ivoire since 2000: An update. In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 185–189.

<sup>51</sup> Bamgbose 2004. Pages 12–13.

d'Entraide Ouvrière (OSEO). Huit langues « nationales » sont utilisées dans l'enseignement primaire, le choix de la langue à utiliser dans une école en particulier est déterminé par un processus de « négociation sociale ». Dans les écoles bilingues expérimentales, la durée de l'enseignement primaire est réduite de six à cinq ans. La langue maternelle est utilisée comme langue d'instruction pendant 90% du temps au cours de la 1<sup>ère</sup> année, 80% au cours de la 2<sup>ème</sup> année, 50% au cours de la 3<sup>ème</sup> année, 20% au cours de la 4<sup>ème</sup> année et 10% au cours de la 5<sup>ème</sup> année. Le français est utilisé pendant 10% du temps au cours de la 1<sup>ère</sup> année et son usage est progressivement augmenté à mesure que l'usage de la langue maternelle diminue<sup>46</sup>. Des guides de l'enseignant sont en train d'être mis au point dans chacune des huit langues utilisées dans le programme. Jusqu'en 2010, 91 écoles participaient à ce programme. Le programme a du succès auprès des parents et ils insistent pour son expansion.

- Les écoles satellites de l'UNICEF, du Ministère de l'Enseignement de Base et d'autres partenaires : huit langues sont utilisées au cours des deux premières années du primaire, puis le français est utilisé exclusivement.

- Le programme Tin Tua : le gulmancema [gux] est utilisé au cours des deux premières années du primaire, puis est remplacé par le français.

Les écoles communautaires de Save the Children : le moré est utilisé au cours des deux premières années du primaire, puis est remplacé par le français<sup>47</sup>.

Toutefois, ces expériences ont une ampleur limitée. D'un point de vue général, le français est la langue d'instruction dans la majorité des écoles à tous les niveaux.

### Côte d'Ivoire

L'article 1 de la Constitution de la Côte d'Ivoire déclare que le français est la langue officielle de la nation et que seul le français doit être utilisé pour l'enseignement et par l'administration<sup>48</sup>. Aucune modification n'a été apportée à cette politique depuis l'indépendance et, en réalité, le pays a été décrit comme « l'un des pays

<sup>46</sup> Pour de plus amples informations, voir Traoré, C., Kaboré, C. & Rouamba, D. 2008. The continuum of bilingual education in Burkina Faso: An educational innovation aimed at improving the quality of basic education for all. (Le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous). *Prospects* 38. Pages 215 à 225.

<sup>47</sup> La principale source est Nikiéma & Ilboudo (2012) avec des informations complémentaires de Ouane & Glanz (2010).

## Guinea

At independence, as elsewhere in the region, French was retained as the official language and the language of the economy and civil administration. From 1968, however, with support from UNESCO, eight widely spoken languages were introduced as media of instruction in primary schools; French continued to be used as the medium of instruction in higher levels of education and as the official language of the state. The eight languages were Soso (Susu [sus]), Mandinka (? Maninka [mku]), Pulaar (? Pular [fuf]), Kissié (Northern Kissi [kqs]), Kpele (Guinea Kpelle [gkp]), Loma (? Toma [tod]), Wameym (Wamey [cou]) and Oneyan (Bassari [bsc]).<sup>52</sup>

This scheme was abandoned in 1984 when the then President of Guinea died. French was reintroduced as the medium of instruction in primary schools and has continued to be used in this way up to the present day.

More recently, however, there have been indications of growing disillusionment with the use of French as medium and there are increasing calls for a return to the use of children's home languages. There is also currently a small-scale experiment in the use of Soso as medium of instruction in Years 1 and 2 of primary school; oral French is introduced in Year 1, written French is introduced in Year 2, then French becomes the medium of instruction from Year 3. Another even smaller experiment (in just three schools) is trying to encourage the use of the N'ko writing system for developing initial literacy for Mandinka speakers.<sup>53</sup>

## Mali

Mali probably has the most positive attitude towards African languages of all the countries in the region. French is the official language but 13 'national' languages are recognised. These are Bamanankan [bam], Bomu [bmq], Hassaniyya [mey], Kita Maninkakan [mwk], Koyraboro Senni Songhay [ses], Mamara Senoufo [myk], Maasina Fulfulde [ffm], Soninke [snk], Syenara Senoufo [shz], Tamasheq [taq], Tiéyaxo Bozo [boz], Toro So Dogon [dts] and Xaasongaxango [kao].<sup>54</sup>

As the official language, French is used as the medium of instruction at all levels of education. However, several

d'Afrique les plus réticents à envisager une politique de langues basée sur les langues locales »<sup>49</sup>. Le français est donc la langue d'instruction de l'ensemble du système éducatif.

La grammaire et la phonologie des langues africaines ont fait l'objet de quelques recherches et sont enseignées au niveau universitaire en Côte d'Ivoire<sup>50</sup>.

## Guinée

Lors de l'indépendance, comme partout ailleurs dans la région, le français a été retenu comme langue officielle et comme langue de l'économie et de l'administration civile. Depuis 1968 cependant, avec l'aide de l'UNESCO, huit langues largement parlées ont été introduites comme langues d'instruction dans les écoles primaires ; le français a continué à être utilisé comme langue d'instruction dans les classes supérieures et comme langue officielle de l'Etat. Ces huit langues étaient le soussou [sus], le mandinka (? Maninka [mku]), le pulaar (? Pular [fuf]), le kissié (kissi du nord [kqs]), le kpélé (Kpélé de Guinée [gkp]), le loma (? Toma [tod]), le wamey [cou] et le oneyan (Bassari [bsc])<sup>51</sup>.

Ce programme a été abandonné en 1984 lorsque le Président d'alors de la Guinée est décédé. Le français a été réintroduit comme langue d'instruction dans les écoles primaires et a continué à être utilisé de cette manière jusqu'à nos jours.

<sup>52</sup> Benson, C. & Lynd, M. 2011. National languages in education in Guinea-Conakry: Re-emancipation in progress? *International Journal of the Sociology of Language* 209. Pages 113–129. The names of the eight languages are those mentioned by Benson & Lynd. The names in brackets are the probable equivalents according to Ethnologue (Lewis 2009), although in some cases it is not easy to match the names used by Benson and Lynd with those used by Lewis.

<sup>53</sup> Benson & Lynd 2011.

<sup>54</sup> Lewis 2009.

<sup>55</sup> Information from Alidou et al. 2006 and Ouane & Glanz 2010.

<sup>48</sup> Djité, P.G. 2007. Language planning in Côte d'Ivoire. (Prévisions linguistiques en Côte d'Ivoire). In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia*. (Planification et politiques linguistiques en Afrique : Volume 2 Algérie, Côte d'Ivoire, Nigéria et Tunisie). Clevedon: Multilingual Matters. Pages 149 à 185.

<sup>49</sup> Djité, P.G. & Kpli, J.-F.Y.K. 2007. The language situation in Côte d'Ivoire since 2000: An update. (La situation linguistique en Côte d'Ivoire depuis 2000 : Une mise à jour). In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia*. (Prévisions et politiques linguistiques en Afrique : Volume 2 Algérie, Côte d'Ivoire, Nigéria et Tunisie). Clevedon: Multilingual Matters. Pages 185 à 189.

<sup>50</sup> Bamgbose 2004. Pages 12 à 13.

<sup>51</sup> Benson, C. & Lynd, M. 2011. National languages in education in Guinea-Conakry: Re-emancipation in progress? (Les langues nationales dans l'éducation en Guinée Conakry : Ré-émancipation en cours ?) *International Journal of the Sociology of Language* 209 (Journal international de la sociologie du langage 209). Pages 113 à 129. Les noms des huit langues sont ceux mentionnés par Benson & Lynd. Les noms entre parenthèses sont leurs probables équivalents selon l'Ethnologue (Lewis 2009), même si dans certains cas il n'est pas facile de faire coïncider les noms utilisés par Benson et Lynd avec ceux utilisés par Lewis.

multilingual education programmes have been introduced and work in this field is expanding.<sup>55</sup> These initiatives include:

- Education Centres for Development, ECD, by the Ministry of Education
- A basic literacy programme by Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée, DNAFLA (National Directorate of Functional Literacy and Applied Linguistics)
- A non-formal education project for women and out-of-school children by the Ministry of Basic Education and UNICEF
- The PHARE programme, by USAID in collaboration with the Ministry of Education, which undertook a linguistic mapping study in 2010 to determine which mother tongues should be used as languages of instruction. The study looked at 949 schools in one of the most linguistically complex regions of the country. As a result, the Ministry has been able to determine that using just a few of the languages found in the region would be enough to provide mother-tongue education for the majority of children.

In addition, teachers' guides in all 'national' languages have been developed by the Ministry of Basic Education in collaboration with InWEnt (Capacity Building International Germany, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH).<sup>56</sup>

Adult literacy programmes recognise that literacy needs to be developed through participants' own languages.<sup>57</sup>

English is the medium of instruction at FLASH (Faculté des Langues et des Sciences Humaines, Faculty of Languages and Humanities) and at ENSUP (Ecole Normale Supérieure, Teacher Training Institute). FLASH provides students with a broad education in grammar, American Studies, British Studies, African Literature and so on, whilst ENSUP prepares senior secondary school teachers.

<sup>55</sup> Information from Alidou et al. 2006 and Ouane & Glanz 2010.

<sup>56</sup> Information from Galdamès, V., Alidou, H., Jung, I. & Böttner, T. 2004. *L'Ecole Vivante: Enseigner la Langue Maternelle dans un Programme d'Education Bilingue*. Niamey, Niger: INWENT-2PEB/GTZ. Summarised by Ouane & Glanz 2010.

<sup>57</sup> Bamgbose 2004. Pages 12–13.

Cependant, plus récemment, des signes de plus en plus visibles de désillusion par rapport à l'usage de la langue française sont apparus et des appels de plus en plus pressants en faveur d'un retour vers l'utilisation des langues que les enfants parlent à la maison se font entendre. Il y a également actuellement une petite expérience sur l'utilisation du soussou comme langue d'instruction de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> année du primaire ; le français oral est introduit au cours de la 1<sup>ère</sup> année, le français écrit est introduit au cours de la 2<sup>ème</sup> année, puis le français devient la langue d'instruction à partir de la 3<sup>ème</sup> année. Une autre expérience encore plus réduite (dans seulement trois écoles) tente d'encourager l'usage du système d'écriture N'ko pour l'alphabétisation de base des personnes parlant le mandika<sup>52</sup>.

## Mali

De tous les pays de la région, le Mali a probablement l'attitude la plus positive vis-à-vis des langues africaines. Le français est la langue officielle mais treize langues « nationales » sont reconnues. Il s'agit du bamanankan [bam], Bomu [bmq], du hassanya [mey], du kita maninkakan [mwk], du songhaï koyraboro senni [ses], du sénoufo-mamara [myk], du fulfulde mâssina [ffm], du soninké [snk], du sénoufo-syenara [shz], du tamacheq [taq], du bozo-tiéyaxo [boz], du dogon toroso [dts] et du xaason-gaxango [kao]<sup>53</sup>.

En sa qualité de langue officielle, le français est utilisé comme langue d'instruction à tous les niveaux de l'enseignement. Cependant, plusieurs programmes d'enseignement plurilingues ont été introduits et le travail dans ce domaine se développe<sup>54</sup>. Parmi ces initiatives on peut citer :

- Les Centres d'Education pour le Développement (CED) du Ministère de l'Education
- Un programme d'alphabétisation de base de la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA)
- Un projet d'éducation non-formel pour les femmes et les enfants déscolarisés par le Ministère de l'Education de Base et l'UNICEF
- Le programme PHARE de l'USAID, en collaboration avec le Ministère de l'Education, qui a entrepris une cartographie linguistique en 2010 pour déterminer quelles langues maternelles devraient être utilisées comme langues d'instruction. L'étude a porté sur

<sup>52</sup> Benson & Lynd 2011.

<sup>53</sup> Lewis 2009.

<sup>54</sup> Informations tirées de Alidou et al. 2006 et de Ouane & Glanz 2010.

### Mauritania<sup>58</sup>

At independence in 1960, as elsewhere in the region, French was the official language. In 1968 Arabic became a joint official language and then in 1979 Pulaar [fuc], Soninke [snk] and Wolof [wol] were formally recognised as 'national' languages.<sup>59</sup> In an apparent move away from this multilingual policy, however, the Prime Minister announced in 2010 that 'Mauritania would soon introduce compulsory Arabic as the only official lingua franca in the country.'<sup>60</sup>

Mauritania is characterised by its diglossia. Whilst Arabic and French are used in official contexts and in writing, the majority of the population speak Hassaniyya [mey]. Meanwhile, Pulaar, Soninke and Wolof 'co-exist' in daily interaction.

Reflecting the official language policy, education is currently offered in parallel French-medium and Arabic-medium schools. During the 1980s parallel higher education systems emerged, one using Arabic and the other French. In 1999, in response to fears that this language-based division would lead to social division, a 'bilingual' higher education system was introduced, in which scientific subjects were taught in French whilst religious and literary subjects were taught in Arabic.

In 2011 the government announced the appointment of a high level commission which has been tasked with generating recommendations for reforming the education system. Apparently the commission, which is due to report in 2012, has indicated that it would like to see the higher education system using three languages – Arabic, French and English – but this proposal has not yet been confirmed.

It is reported<sup>61</sup> that two English-medium higher education institutions have been founded in recent years: the Lebanese International University (2008), which teaches computer

949 écoles situées dans l'une des régions du pays les plus complexes sur le plan linguistique. Par conséquent, le Ministère a pu conclure que l'utilisation de seulement quelques-unes des langues trouvées dans la région pourrait suffire à dispenser un enseignement en langue maternelle en faveur de la majorité des enfants.

De plus, des guides destinés aux enseignants ont été élaborés dans toutes les langues « nationales » par le Ministère de l'Éducation de Base en collaboration avec InWEnt (Renforcement des Capacités et Développement International, Allemagne, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH <sup>55</sup>.

Les programmes d'alphabétisation pour adultes reconnaissent que l'alphabétisation doit se faire dans la propre langue des participants<sup>56</sup>.

L'anglais est la langue d'instruction de la FLASH (Faculté des Langues et des Sciences Humaines) et de l'ENSUP (Ecole Normale Supérieure). La FLASH met à la disposition des élèves un large éventail de cours de grammaire, d'études américaines, d'études britanniques, de littérature africaine, etc... ; tandis que l'ENSUP prépare les professeurs des lycées.

### Mauritanie<sup>57</sup>

Au moment de l'indépendance en 1960, comme partout ailleurs dans la région, le français était la langue officielle. En 1968, l'arabe est devenu une langue officielle commune, puis en 1979, le pulaar [fuc], le soninké [snk] et le wolof [wol] ont été officiellement reconnus comme

<sup>58</sup> The information about Mauritania is drawn primarily from Bougroum, M., Diagne, A.W., Kissami, A. & Tawil, S. 2007. Literacy Policies and Strategies in the Maghreb: Comparative Perspectives from Algeria, Mauritania and Morocco. (Unpublished research paper commissioned within the United Nations Literacy Decade.) UNESCO. Available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161156e.pdf>. On the negative consequences of people not being literate in their first languages, see Sounkalo, J. 1995. Code-switching as indexical of native language lexical deficiency in Mauritania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16(5). Pages 403–421

<sup>59</sup> Racelma, K. 2012. Mauritania: University reform to bridge divides. *University World News* 88, 15 January 2012. Available online at [www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840).

<sup>60</sup> Fatunde, T. 2010. Mauritania: Students clash over language policy. *University World News* 52, 25 April 2010. Available online at [www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316..](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316..)

<sup>61</sup> Racelma 2012.

<sup>55</sup> Informations tirées de Galdamès, V., Alidou, H., Jung, I. & Büttner, T. 2004. L'École Vivante: Enseigner la Langue Maternelle dans un Programme d'Éducation Bilingue. Niamey, Niger: INWENT-2PEB/GTZ. Résumé par Ouane & Glanz 2010.

<sup>56</sup> Bamgbose 2004. Pages 12 à 13.

<sup>57</sup> Les informations concernant la Mauritanie proviennent essentiellement de Bougroum, M., Diagne, A.W., Kissami, A. & Tawil, S. 2007. Literacy Policies and Strategies in the Maghreb: Comparative Perspectives from Algeria, Mauritania and Morocco. (Politiques et stratégies d'alphabétisation dans les pays du Maghreb : Perspectives comparatives de l'Algérie, de la Mauritanie et du Maroc). (Rapport de recherche non-publié commandité pendant la décennie des Nations-Unies pour l'Alphabétisation.) UNESCO. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161156e.pdf>. Concernant les conséquences négatives de l'analphabétisme des populations dans leur propre langue maternelle, voir Sounkalo, J. 1995. Code-switching as indexical of native language lexical deficiency in Mauritania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (Alternance de codes comme paramètre indicatif de la déficience lexicale des langues maternelles en Mauritanie. *Journal du développement multilingue et multiculturel*). 16(5). Pages 403 à 421.



science, education and business administration, and the University of Abdullah ibn Yasin (2010), which teaches Sharia, engineering, economics and administration, arts and the media. The website of the Lebanese International University ([www.liu.mr](http://www.liu.mr)) exists in alternative French and Arabic versions, but not in English; it states that the university offers 'training and improvement courses' (cours d'apprentissage ou de perfectionnement) in French and English but there is no indication that degree programmes are delivered through the medium of English. It has not been possible to confirm the existence of the University of Abdullah ibn Yasin. It is therefore not clear to what extent, if at all, these universities are really 'English medium'.

The local languages are not used as media of instruction nor are they taught as subjects in the formal education system. A major issue in Mauritania is the extent of adult illiteracy. The National Literacy Strategy, published in 2006, makes no mention of local languages and in fact does not state in which language literacy is to be developed. In practice, however, literacy programmes use Pulaar, Soninke and Wolof.

## Senegal

French is the official language of Senegal. The 'national' languages are Balanta-Ganja [bjt], Hassaniyya [mey], Jola-Fonyi [dyo], Mandinka [mnk], Mandjak [mfv], Mankanya [knf], Noon [snf], Pulaar [fuc], Serer-Sine (also known as Seereer-Siin [srr]), Soninke [snk] and Wolof [wol]. Wolof is the de facto lingua franca and the most widely spoken language.

French is the medium of instruction throughout the education system. The only exceptions are two mother-tongue/bilingual education programmes<sup>62</sup>:

- Ecoles Communautaires de Base (community schools for basic education) operated by a partnership involving the Ministry of Education, non-governmental organisations and the respective communities
- Non-formal education provided by ARED (Associates in Research and Education for Development).

There is some research into and teaching of the grammar and phonology of African languages at the university level in Senegal.

Adult literacy programmes employ participants' own languages.<sup>63</sup>

langues « nationales »<sup>58</sup>. Cependant, dans une volonté apparente de changement par rapport à cette politique plurilingue, le Premier Ministre a annoncé en 2010 que « la Mauritanie introduirait bientôt l'arabe obligatoire comme lingua franca officielle unique du pays »<sup>59</sup>.

La Mauritanie est caractérisée par sa diglossie. Tandis que l'arabe et le français sont utilisés dans le cadre officiel et à l'écrit, la majorité de la population parle le hassanya [mey]. Pendant ce temps, le pulaar, le soninké et le wolof « coexistent » dans les échanges quotidiens.

A l'image de la politique linguistique officielle, l'enseignement est actuellement dispensé en parallèle dans des écoles de langue française et dans des écoles de langue arabe. Au cours des années 1980, des systèmes parallèles d'enseignement supérieur ont vu le jour, l'un utilisant l'arabe et l'autre le français. En 1999, en réponse aux craintes selon lesquelles cette séparation basée sur les langues entraînerait une division sociale, un système d'enseignement supérieur « bilingue » a été introduit, dans lequel les matières scientifiques étaient enseignées en français, tandis que les matières religieuses et littéraires étaient enseignées en arabe.

En 2011, le gouvernement a annoncé la nomination d'un comité de haut niveau chargé d'élaborer des recommandations pour la réforme du système éducatif. Apparemment le comité, qui devrait rendre ses conclusions en 2012, a indiqué qu'il aimerait voir le système de l'enseignement supérieur utiliser trois langues : l'arabe, le français et l'anglais, mais cette proposition n'a pas encore été confirmée.

Il est rapporté<sup>60</sup> que deux établissements d'enseignement supérieur utilisant l'anglais ont été créés au cours des dernières années : la Lebanese International University (2008) (Université Libanaise Internationale), qui enseigne l'informatique, l'enseignement et l'administration d'entreprise, et l'Université d'Abdullah ibn Yasin (2010), qui enseigne la charia, le génie civil, l'économie et l'administration, les arts et les médias. Le site internet de la Lebanese International University ([www.liu.mr](http://www.liu.mr)) est rédigé en deux versions, française et arabe, mais pas en anglais ; selon le site, l'université dispense des « cours

<sup>58</sup> Racelma, K. 2012. Mauritania: University reform to bridge divides. (Mauritanie : La réforme de l'université va combler le fossé). *University World News* 88, 15 janvier 2012. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840).

<sup>59</sup> Fatunde, T. 2010. Mauritania: Students clash over language policy. (Mauritanie : les élèves s'affrontent au sujet de la politique linguistique). *University World News* 52, 25 avril 2010. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316).

<sup>62</sup> Alidou et al. 2006.

<sup>63</sup> Bamgbose 2004. Pages 12–13.

<sup>60</sup> Racelma 2012.

## Togo

French is the official language of Togo. Ewé [ewe] and Kabiye [kbp] are 'national' languages taught in secondary schools.

As elsewhere, French is the medium of instruction throughout the education system with the sole exception of a mother-tongue education initiative known as EDIL (Ecole d'Initiative Locale), in which communities develop their own primary level community schools.<sup>64</sup> The use of the mother tongue in these schools is reported to make the pupils 'feel confident'.<sup>65</sup>

Ewé and Kabiye are taught as subjects from Year 9, the third year of secondary school. No other African languages make an appearance in the formal education system, but some languages are taught by the churches so that their followers can become literate and so are able to read the Bible.

English is not apparently a medium of instruction in any of the countries of the region, except in a few higher education programmes such as FLASH and ENSUP in Mali and the two unconfirmed universities in Mauritania. It is used as a medium, however, where it is being taught as a subject, although, as will become clear in Section 7 – which describes what happens in school English lessons – this is not uniformly the case.

To summarise, with the exception of Mauritania (which uses Arabic and French), each country in the region identifies French as its official language. In addition, several countries recognise certain African languages as 'national' languages. In the past, Benin and Guinea have actively pursued mother-tongue education policies, but these have since been discontinued. At the moment, Mali and Burkina Faso are more supportive of the use of African languages in education than their neighbours, but even in these two countries innovations are still small-scale. Côte d'Ivoire is the country which is most strongly wedded to a monolingual French policy. Even where African languages are granted official recognition it is usually the case that only a small number of languages (those with the largest numbers of speakers) benefit.

In the final part of this section we will compare the linguistic reality of the region with official policies and explore the implications of what we find.

d'apprentissage et de perfectionnement » en français et en anglais, mais rien n'indique que ces cursus sont dispensés en langue anglaise. Il n'a pas été possible de confirmer l'existence de l'Université Abdullah ibn Yasin. Par conséquent, il n'est pas possible de dire avec précision si, et jusqu'à quel point, ces universités utilisent vraiment l'« anglais comme langue d'instruction ».

Les langues locales ne sont pas utilisées comme langues d'instruction et ne sont pas non plus enseignées comme matières dans le système éducatif formel. L'un des problèmes majeurs en Mauritanie est l'ampleur de l'analphabétisme chez les adultes. La Stratégie Nationale d'Alphabétisation, publiée en 2006, ne fait aucune mention des langues locales et ne précise pas en réalité en quelle langue l'alphabétisation doit être réalisée. En pratique cependant, les programmes d'alphabétisation utilisent le pulaar, le soninké et le wolof.

## Sénégal

Le français est la langue officielle du Sénégal. Les langues « nationales » sont le balanta-ganja [bjt], le hassanya [mey], le diola-fogny [dyo], le mandinka [mnk], le manjak [mfv], le mancagne [knf], le sérère-noon [snf], le pulaar [fuc], le sérère-Sine (ou encore serer-sin) [srr] et le soninké [snk] et le wolof [wol]. Le wolof est de facto la lingua franca et la langue la plus parlée.

Le français est la langue d'instruction de l'ensemble du système éducatif. Les seules exceptions sont deux programmes d'enseignement dans la langue maternelle/bilingues<sup>61</sup> :

- Ecoles Communautaires de Base fonctionnant grâce à un partenariat entre le Ministère de l'Education, des organisations non-gouvernementales et les communautés respectives
- L'enseignement non-formel dispensé par l'ARED (Association pour la Recherche et l'Education pour le Développement).

La grammaire et la phonologie des langues africaines ont fait l'objet de quelques recherches et sont enseignées au niveau universitaire au Sénégal.

Les programmes d'alphabétisation des adultes se font dans les propres langues des participants<sup>62</sup>.

<sup>64</sup> Alidou et al. 2006.

<sup>65</sup> Anonymous. 2004. Les Ecoles Communautaires au Togo. Unpublished paper prepared for the meeting of the International Forum of Community Schools, Niamey, 27–29 July 2004. Available online at [www.repta.net/repta/telechargements/contribution\\_togo.pdf](http://www.repta.net/repta/telechargements/contribution_togo.pdf).

<sup>61</sup> Alidou et al. 2006.

<sup>62</sup> Bamgbose 2004. Pages 12 à 13.

### Part 3 Summary and implications

Part 3 summarises the main points which have emerged from the detailed descriptions, in Parts 1 and 2 respectively, of the functions of the languages of the region and each country's language policies. The discussion highlights issues which arise, first in relation to English and then more broadly. A number of language needs are identified.

It has been estimated that on average, across the region, about 25 per cent of people speak French, although some observers believe that the actual number is significantly smaller than this. In contrast, about 61 per cent of the population can be assumed to have some familiarity with Arabic, at least for devotional purposes. African languages are the mother tongues of more or less 100 per cent of the population. Many people speak more than one African language; in our sample of traders only two per cent said that they were monolingual. It is not possible to estimate how many people in the region speak English, but it is clear that depending exclusively on formal English lessons in school allows only very small numbers of people to gain access to the language because so many have dropped out of school before the point when English first appears on the curriculum.

Language issues in the context of Francophone West Africa are sometimes oversimplified and the debate is reduced to the question of whether there is a 'competition' between English and French for the soul of Africa. This is illustrated by a conversation which a member of the survey team had with a Ministry of Education official in his country. The official's response on learning that this survey was to be carried out was encouraging:

*Ah, the English also are coming! It will be good to have them work together with the French. Some years ago we decided to raise the quota [for English in the school curriculum from two hours a week] to six hours a week, like our neighbours in [Country X]. But the Director of Agence Française de Développement [the French Development Agency in the speaker's country] went to the Ministry [of Education] and firmly told them not to do that and finally they [the Ministry] only added one more hour per week.*

As a consequence of the French development worker's intervention the children in this country, to this day, study English for only three hours a week, unlike their peers in a neighbouring country who study it for six hours a week. So why did this French development worker 'firmly tell' the Ministry of Education that the hours allotted for English in the school curriculum should not be increased from two to six hours per week? Could it be because he/she saw English as a threat to the status of French? According to a commentator in Burkina Faso, this is a widely held perception among French authorities:

*Given the fragility of French on the geopolitical scene, there is great concern about the status of French, which is thought*

### Togo

Le français est la langue officielle du Togo. L'éwé [ewe] et le kabyè [kbp] sont des langues « nationales » enseignées à partir du secondaire.

Comme partout, le français est la langue d'instruction de l'ensemble du système éducatif, avec pour unique exception, un projet d'enseignement en langue maternelle appelé EDIL (Ecole d'Initiative Locale), par lequel les communautés créent leurs propres écoles primaires communautaires<sup>63</sup>. L'usage de la langue maternelle dans ces écoles est réputé permettre aux élèves de « se sentir à l'aise »<sup>64</sup>.

L'éwé et le kabyè sont enseignés comme matières à partir de la classe de 3<sup>ème</sup>, la troisième année de collège. Aucune autre langue africaine n'apparaît dans le système formel d'enseignement, mais certaines langues sont enseignées par les églises, afin que leurs fidèles sachent lire et écrire et soient capables de lire la Bible.

Apparemment, l'anglais n'est utilisé comme langue d'instruction dans aucun des pays de la région, sauf dans quelques établissements d'enseignement supérieur tels que la FLASH et l'ENSUP au Mali et les deux universités non-confirmées de Mauritanie. Il est utilisé comme langue d'instruction, cependant cela n'est pas toujours le cas, surtout lorsqu'il est enseigné comme matière, comme nous le verrons clairement dans la 7<sup>ème</sup> partie qui décrit ce qui se passe lors des cours d'anglais dans les écoles.

En résumé, à l'exception de la Mauritanie (qui utilise l'arabe et le français), chaque pays de la région identifie le français comme sa langue officielle. De plus, plusieurs pays reconnaissent certaines langues africaines comme langues « nationales ». Dans le passé, le Bénin et la Guinée ont mené des politiques actives d'enseignement en langue maternelle, mais celles-ci ont depuis lors pris fin. A l'heure actuelle, le Mali et le Burkina Faso apportent un appui plus pressant à l'usage des langues africaines dans l'enseignement que leurs voisins, mais même dans ces deux pays, les innovations sont encore mineures. La Côte d'Ivoire est le pays le plus solidement ancré dans une politique monolingue française. Même lorsque les langues africaines jouissent d'une reconnaissance officielle, souvent, seul un nombre limité de langues en bénéficient (celles parlées par le plus grand nombre de personnes).

<sup>63</sup> Alidou et al. 2006.

<sup>64</sup> Anonyme. 2004. Les Ecoles Communautaires au Togo. Document non-publié élaboré pour la réunion du Forum International sur les Ecoles Communautaires, Niamey, du 27 au 29 juillet 2004. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.repta.net/repta/telechargements/contribution\\_togo.pdf](http://www.repta.net/repta/telechargements/contribution_togo.pdf).

*to be strong if it can keep its monopoly over the education system.*<sup>66</sup>

If the development worker did perceive English as a threat to French this was a simplistic and misguided response, for two reasons, one theoretical and the other pragmatic. Firstly, whether consciously or not, by opposing an increase in teaching hours for English the development worker has adopted a subtractive bilingualism perspective which suggests that learning one language necessarily implies the loss or abandonment of a previously learned language (in this case French). More realistically, in contrast, is the additive bilingualism approach which holds that learning a new language does not interfere with or necessitate the loss of previously acquired languages; newly learnt languages simply enrich the individual's linguistic repertoire.

The second reason for considering the development worker's response to be misguided is the pragmatic one that the nations of Francophone West Africa need to be able to communicate with their neighbours. If we look at a map of the region (*Figure 24*) it is immediately obvious that six of the eight Francophone countries have Anglophone neighbours. (Only Mali and Mauritania do not.) All five of the Anglophone countries have Francophone neighbours and indeed Gambia, Ghana and Nigeria are completely surrounded by Francophone countries.

The Anglophone and Francophone countries in the region are well aware of this geolinguistic reality and have already taken steps to address it. For example, Nigeria introduced French into its school curriculum as an optional subject in 1960, then in 1996 French was made a compulsory subject and declared to be the country's 'second official language' after English.<sup>67</sup> Another example is the little known fact that 'Anglophone' Ghana is a member of La Francophonie, the association of Francophone nations.<sup>68</sup> And, as we have seen already, the armed forces personnel in Senegal are required to learn English whilst those in Ghana are expected to learn French. For the foreseeable future, therefore, both English and French are going to be needed by the nations of the region to communicate with each other.

We have seen that, in the eight countries of Francophone West Africa, English has been given roles to play in six different domains or contexts. First, it appears to be widely

Dans la dernière partie, nous allons comparer les réalités linguistiques de la région avec les politiques officielles et examiner les implications de ce que nous découvrirons.

### 3<sup>ème</sup> partie : Résumé et implications

La 3<sup>ème</sup> partie résume les principaux points qui ont émergé des descriptions détaillées de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>nd</sup>e partie respectivement, des fonctions des langues de la région et des politiques linguistiques de chaque pays. L'analyse fait la lumière sur les sujets qui sont soulevés, d'abord relativement à l'anglais, ensuite dans un plus large spectre. Plusieurs besoins linguistiques ont été identifiés.

Selon les estimations, à travers la région, en moyenne environ 25% de la population parlent le français, même si certains observateurs pensent que le nombre réel est considérablement inférieur à ce chiffre. En revanche, l'on peut supposer qu'environ 61% de la population ont quelques connaissances en arabe, au moins pour des raisons religieuses. Les langues africaines sont les langues maternelles de plus ou moins 100% de la population. De nombreuses personnes parlent plus d'une langue africaine ; au sein de notre échantillon de commerçants, seuls 2% ont dit qu'ils étaient monolingues. Il n'est pas possible d'estimer combien de personnes de la région parlent l'anglais, mais il est clair que le fait de dépendre exclusivement des cours formels d'anglais à l'école ne permet qu'à très peu de personnes d'avoir accès à la langue parce que nombre d'entre eux ont quitté l'école avant le moment où l'anglais apparaît pour la première fois dans leur programme.

Les problèmes de langue dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest francophone sont souvent simplifiés à l'excès et le débat est réduit à la question de savoir s'il y a une « compétition » entre l'anglais et le français pour gagner l'âme de l'Afrique. Cela est illustré par une conversation qu'a eue un membre de l'équipe d'étude avec un officiel du Ministère de l'Éducation de son pays. La réponse de cet officiel lorsqu'il a appris que cette étude allait être réalisée a été encourageante :

*Ah, les anglais aussi arrivent ! Ce sera bien de les voir travailler avec les français. Il y a quelques années, nous avons décidé d'élever le quota [d'heures d'enseignement de l'anglais dans le programme scolaire, de deux heures par semaine] à six heures par semaine, comme nos voisins [du pays X]. Mais le directeur de l'Agence Française de Développement dans son pays est venu au Ministère [de l'Éducation] et leur a fermement demandé de ne pas le faire et finalement ils [le Ministère] n'ont rajouté qu'une heure de plus par semaine.*

Suite à l'intervention de cet agent de l'Agence Française de Développement, les enfants de ce pays, à ce jour, n'étudient l'anglais que pendant trois heures par semaine,

<sup>66</sup> Nikiema 2011. Page 612

<sup>67</sup> Ojo, S.A. 2006. Venez parler Français avec moi: Let us all appropriate the blessings of the French language. Inaugural Professorial Lecture. Lagos: University of Lagos Press. Available online at [www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fsn0%3D8944%26doctype%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6lVqUL-3M4XLrQeB\\_oHQBA&usg=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrbVxjQs9GZA](http://www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fsn0%3D8944%26doctype%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6lVqUL-3M4XLrQeB_oHQBA&usg=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrbVxjQs9GZA).

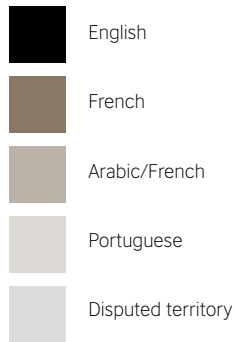
<sup>68</sup> See [www.francophonie.org/English.html](http://www.francophonie.org/English.html).



**Figure 24**

Official languages in West Africa

Les langues officielles en Afrique de l'Ouest





used by foreign companies which carry out commercial and industrial activity in the region. Next, it is widely used (in parallel with French) by regional economic co-operation organisations and banks. Third, international development agencies increasingly employ English for communication with the wider world, in staff recruitment and as their internal working language (although presumably their work with the communities which they are aiming to serve takes place through those communities' own languages). Fourth, English is used by approximately 20 per cent of those who leave the region to study abroad (although the majority who study overseas continue to choose French-medium programmes in France and elsewhere). Fifth, the peacekeeping military and police personnel from this region, who make such important contributions at trouble spots throughout the world, require English so that they can collaborate with colleagues from other countries and so that they can communicate with their hosts in (some of) the countries where they are deployed. Lastly, in a finding which was not predicted, traders working in the informal economy claim that they need English (and French, Arabic, Chinese, Spanish and Italian as well as 33 African languages) as they move around the region and travel further afield to the Middle East and China. English is used by 32 per cent of the traders, less frequently than French (used by 81 per cent of traders) but more frequently than Wolof, the most widely used African language (21 per cent of traders). (See Box 3 on languages in cross-border trade.)

That English is expected to play these roles does not imply that these functions could not be carried out equally well by other languages; we are simply describing a current sociolinguistic reality (or perception). Furthermore, the fact that English is playing – or is expected to play – these roles does not by any means suggest that English ought to play other additional roles in this region. It has been argued that there is a need to 'question the claims that have been made for English as a means to development' and to recognise that 'English is not the only language that plays a role in the development process.'<sup>69</sup> This is precisely what we have been attempting to do in this section.

In this respect, it is useful to examine definitions of 'development'. Since the late 1980s, under the influence of the development economist Amartya Sen, it has been recognised that development cannot be understood simply in terms of a nation's Gross National Product or even of the average income of the population. In addition to freedom from poverty, human development needs to be considered in terms of people's access to healthcare and education, their ability to participate in democratic processes and their ability to live their lives with freedom from fear.<sup>70</sup> It is this

contrairement à leurs pairs d'un pays voisin qui l'étudient six heures par semaine. Alors, pourquoi cet agent de l'Agence Française de Développement a-t-il « fermement demandé » au Ministère de l'Éducation que les heures allouées à l'anglais dans le programme scolaire ne soient pas augmentés de deux à six heures par semaine ? Serait-ce parce qu'il/elle a vu l'anglais comme une menace au statut du français ? Selon un commentateur du Burkina Faso, cette perception est largement partagée parmi les autorités françaises :

*Etant donnée la fragilité du français sur la scène géopolitique, il y a de sérieuses craintes sur le statut du français, qui, semble-t-il, ne conservera sa place que tant qu'il pourra conserver son monopole sur le système éducatif*<sup>65</sup>.

Si l'agent de développement a réellement perçu l'anglais comme une menace pour le français, il s'agit là d'une réponse simpliste et peu judicieuse, pour deux raisons, une théorique et l'autre pragmatique. D'abord, consciemment ou pas, en s'opposant à une augmentation du nombre d'heures d'enseignement de l'anglais, l'agent de développement a adopté l'idée du bilinguisme soustractif selon lequel l'apprentissage d'une langue implique nécessairement la perte ou l'abandon d'une langue apprise antérieurement (dans ce cas, le français). L'approche du bilinguisme additif est, quant à elle, plus réaliste puisqu'elle soutient que l'apprentissage d'une nouvelle langue n'interfère pas avec des langues apprises antérieurement, et n'entraîne pas non plus leur perte ; les langues nouvellement apprises enrichissent simplement le répertoire linguistique de l'individu.

La seconde raison pour laquelle la réponse de l'agent de développement doit être considérée comme fautive est celle pragmatique selon laquelle les nations d'Afrique de l'Ouest francophone doivent être capables de communiquer avec les nations voisines. Si nous regardons une carte de la région (Figure 24), il apparaît immédiatement de manière évidente que six des huit pays francophones ont des voisins anglophones. (Seuls le Mali et la Mauritanie y font exception). Tous les cinq pays anglophones ont des voisins francophones et effectivement la Gambie, le Ghana et le Nigéria sont complètement entourés par des pays francophones.

Les pays anglophones et francophones de la région sont bien informés de cette réalité géolinguistique et ont déjà engagé des démarches pour y remédier. Par exemple, le Nigéria a introduit le français dans le programme de ses écoles comme matière optionnelle en 1960, puis en

<sup>69</sup> Coleman 2011. Page 22.

<sup>70</sup> Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Page 3.

<sup>65</sup> Nikiema 2011. Page 612.

### Box 3 Languages in cross-border trade

Some commentators argue that certain widely spoken African languages should be identified and developed as trading languages. For example, the United Nations Economic Commission for Africa (UNECA) believes that traders cannot be expected to master more than one international language:

*With the region's high illiteracy and the fact that even educated traders are likely to be proficient in no more than one official language, the multiplicity of official languages further constrains cross-border trade. This obstacle, however, is not insurmountable if the profile and use of West African cross-border languages is enhanced. This way, language would not challenge the illiterate and traders can exploit the existence of major ethnic groups on both sides of the border among countries who share language, culture, kinship and informal social ties. Examples include Bambara [bam], Senoufu [sef?] and Malinke [job?] speakers in Northern Côte d'Ivoire with Burkina [Faso] and Mali; Hausa [hau] in South East Niger and Northern Nigeria and Ewe [ewe] in Ghana and Togo.*

In line with this suggestion ACALAN, the African Academy of Languages, made recommendations in 2012 that Hausa [hau], Mandenkan [mnk?] and Fulfulde [fuh] should be developed as 'vehicular cross-border languages' and – together with English, French and Portuguese – as official languages of ECOWAS, the Economic Community of West African States.

Other commentators point out that in fact traders in the region have already developed their own multilingual networks:

*... in Africa the masses have managed and developed networks of communication within national boundaries and across national borders, showing not only a willingness to identify themselves as members of a larger group, but also to co-operate with others who may be culturally and linguistically different. Because of these communicative and socio-economic realities, many of these dominant regional and cross-border languages are perceived as neutral languages and are increasingly being learned as second languages. They are, in the true sense, the de facto media of wider communication, meeting the criteria of efficiency, adequacy and acceptability ... to an arguably greater extent than European languages.*

The findings of our survey suggest (contrary to the UNECA study) that many traders have no difficulty at all in mastering several non-African languages. We also found that the African languages which are most frequently used by traders are Wolof [wol], Moore [mos], Bamanankan [bam] and Jula [dyu]; this list overlaps only partially with the 'cross-border languages' recommended by UNECA and it has nothing in common with the list recommended by ACALAN.

Further research is needed to establish what makes a trader choose to use an African language, French or English when he or she travels outside their home country. Is the choice related to their individual characteristics: their level of literacy, their general education, the proximity of the language of their interlocutors to their own home language, their willingness to accommodate towards the language of their interlocutors or a combination of some or all these four factors?

approach which underlies the Human Development Reports<sup>71</sup> (published annually since 1990) and the Millennium Development Goals.<sup>72</sup>

So, if we are concerned with language and development – language in the developing countries of Francophone West Africa, in this case – we need to consider not only the interests of 'big business' but also those of ordinary people. A high GNP is of little value to the population if, for instance, large numbers of women are dying in childbirth or women have to walk great distances every day in search of water and fuel.

This is the justification for looking in detail, as we have done here, at the language use of market traders. The importance of the informal sector (of which trading is

1996, le français est devenu une matière obligatoire et proclamée « seconde langue officielle » du pays après l'anglais<sup>66</sup>. Un autre exemple est le fait très peu connu que le Ghana « anglophone » est membre de la Francophonie, l'association des nations francophones<sup>67</sup>. Et comme nous l'avons déjà vu, le personnel des forces armées du Sénégal doit apprendre l'anglais, tandis que celui du Ghana doit apprendre le français. Dès lors, pour le futur proche, les nations de la région auront besoin aussi bien de l'anglais que du français pour communiquer les unes avec les autres.

Nous avons vu que, dans les huit pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, il a été attribué à l'anglais des rôles à jouer dans six domaines ou contextes différents. D'abord, il semble être largement utilisé par les

### Encadré 3 : les langues dans le commerce transfrontalier

Quelques commentateurs soutiennent que certaines langues africaines largement parlées devraient être identifiées et être transformées en langues commerciales. Par exemple, selon la Commission Economique des Nations-Unies pour l'Afrique (UNECA), il ne faut pas attendre des commerçants qu'ils maîtrisent plus d'une langue internationale :

*Avec le taux élevé d'analphabétisme de la région et le fait que même les commerçants instruits pourraient ne pas maîtriser plus d'une langue officielle, la multiplicité de langues officielles entrave d'avantage le commerce transfrontalier. Cet obstacle, cependant, n'est pas insurmontable si le profil et l'usage des langues transfrontalières ouest-africaines sont améliorés. De cette manière, les langues ne constitueraient pas un obstacle pour les analphabètes, et les commerçants pourraient tirer profit de l'existence de groupes ethniques majeurs des deux côtés de la frontière entre les pays qui ont en commun la langue, la culture, la parenté et des liens sociaux informels. Comme exemples, nous pouvons citer les personnes parlant le bambara [bam], le sénoufo [sef?] et le malinké [job?] dans le nord de la Côte d'Ivoire, le Burkina et le Mali ; le haoussa [hau] au sud-est du Niger et dans le nord du Nigéria et l'éwé [ewe] au Ghana et au Togo .*

Conformément à cette suggestion, ACALAN, l'Académie Africaine des Langues, a fait des recommandations en 2012 afin que le haoussa [hau], le mandenkan [mnk?] et le fulfulde [fuh] deviennent des « langues véhiculaires transfrontalières » et, avec l'anglais, le français et le portugais, des langues officielles de la CEDEAO, la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest.

D'autres commentateurs soulignent qu'en réalité les commerçants de la région ont déjà créé leurs propres réseaux plurilingues :

*...en Afrique, les masses ont géré et développé des réseaux de communication à l'intérieur des frontières nationales et au-delà des frontières nationales, démontrant non seulement une volonté de s'identifier comme membres d'un plus grand groupe, mais aussi pour coopérer avec d'autres peuples qui pourraient être culturellement et linguistiquement différents. A cause de ces réalités liées à la communication et d'ordre socio-économique, plusieurs d'entre ces langues dominantes régionales et transfrontalières sont perçues comme étant des langues neutres et font de plus en plus l'objet d'un apprentissage en tant que secondes langues. Elles sont, dans le vrai sens du terme, les langues utilisées de facto pour une plus grande communication, respectant les critères d'efficacité, d'adéquation et d'acceptabilité ... à un niveau sans doute plus important que celui des langues européennes.*

Les résultats de notre étude laissent entendre (contrairement à l'étude de l'UNECA) que de nombreux commerçants n'éprouvent aucune difficulté à maîtriser plusieurs langues non-africaines. Nous avons également découvert que les langues africaines les plus fréquemment utilisées par les commerçants sont le wolof [wol], le moré [mos], le bamanankan [bam] et le dioula [dyul] ; cette liste n'empêche que partiellement sur les « langues transfrontalières » recommandées par l'UNECA et elle n'a rien en commun avec la liste recommandée par ACALAN.

Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour définir ce qui pousse un commerçant à choisir une langue africaine, le français ou l'anglais lorsqu'il ou elle se rend hors de son pays natal. Le choix est-il fait en fonction de ses caractéristiques individuelles : son niveau d'alphabétisation, sa formation générale, la proximité de la langue de ses interlocuteurs avec sa propre langue maternelle, sa volonté de s'accommoder de la langue de ses interlocuteurs ou une combinaison de certains ou de tous ces quatre facteurs ?

<sup>71</sup> See for example United Nations Development Programme. 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All. (Human Development Report 2011.) Basingstoke: Palgrave Macmillan. Available online at [www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR\\_2011\\_EN\\_Complete.pdf](http://www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR_2011_EN_Complete.pdf).

<sup>72</sup> The Millennium Development Goals are reproduced in an appendix at the end of this book. See also United Nations. 2010. We Can End Poverty 2015: Millennium Development Goals. New York: United Nations. Available online at [www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml](http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml).

<sup>66</sup> Ojo, S.A. 2006. Venez parler Français avec moi: Let us all appropriate the blessings of the French language (Appropriations-nous les bienfaits de la langue française). Leçon professorale inaugurale. Lagos : Presse de l'Université de Lagos. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFJAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fsn%3D8944%26doctype%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6IVqUL-3M4XLRqE\\_oHQBA&usg=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrdVxjQS9GZA](http://www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFJAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fsn%3D8944%26doctype%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6IVqUL-3M4XLRqE_oHQBA&usg=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrdVxjQS9GZA).

<sup>67</sup> Voir : [www.francophonie.org/English.html](http://www.francophonie.org/English.html).

a major component) in Francophone West Africa cannot be over-emphasised. In Sub-Saharan Africa the share of the non-agriculture workforce who are informally employed is 72 per cent, reaching 66 per cent for men and 87 per cent for women in Guinea, and 87 per cent for men and 97 per cent for women in Benin.<sup>73</sup> The informal sector is growing in some parts of the world and development economists are coming to see it in a positive light, not just because it provides employment for so many people but also because it is 'more of a seedbed of economic potential than a poverty trap.' It is also increasingly recognised that people working in the informal sector need to be supported (for example, through education and provision of cheap capital) and that the 'social networks and social capital (reciprocity, trust, social obligations among kin, friends, neighbours and so on) which so frequently fuel the operation of the informal sector' need to be acknowledged and utilised.<sup>74</sup>

Of course, it is important not to over-idealise or romanticise the contribution of the informal sector. Informal sector workers tend not to pay tax (although, like many of our traders, they may have to pay burdensome 'informal' taxes) and their work is generally unregulated. At the same time, their access to welfare benefits is probably limited or non-existent. But it is also important to acknowledge the contribution which the informal sector makes to employment. In comparison, 'big business' in this region employs relatively small numbers of people and might even be described as 'very small business'. For example, in seven countries across Africa the airport ground handling services company Menzies ASH, discussed earlier in this section, employs a total of 1,200 people (171 people per country).<sup>75</sup> This is equivalent to the population of one small village in each country. In nine countries in Africa Tullow Oil plc, also discussed earlier, employs even fewer: just 374 people, an average of 42 people per country.<sup>76</sup>

Not only does 'big business' not necessarily contribute significantly to employment but it may not make much of a contribution to human development more broadly. A World Bank comparison of African countries which are resource-rich (those with oil and mineral resources) with those which do not possess such resources produces some unwelcome findings:

- In resource-rich countries governments 'have not undertaken appropriate policies to transform resource wealth into sustainable development.'

<sup>73</sup> Chant, S. 2008. The informal sector and employment. In V.Desai & R.B.Potter (eds), *The Companion to Development Studies*. London: Hodder Education. Pages 216–224.

<sup>74</sup> Chant 2008. Page 221.

<sup>75</sup> [www.1.ahs-group.com/ahs\\_factsandfigures.htm](http://www.1.ahs-group.com/ahs_factsandfigures.htm), accessed 02-10-2012

<sup>76</sup> 2011 Year in Review. London: Tullow Oil plc. Page 4. [www.tullwoil.com/files/pdf/year\\_in\\_review.pdf](http://www.tullwoil.com/files/pdf/year_in_review.pdf), accessed 04-10-2012.

sociétés étrangères qui mènent des activités commerciales et industrielles dans la région. Ensuite, il est largement utilisé (parallèlement au français) par les organisations régionales de coopération économique et les banques. Troisièmement, les agences internationales de développement utilisent de plus en plus l'anglais pour communiquer avec le monde entier, pour le recrutement de leur personnel, et comme langue de travail interne (même si l'on suppose que leur travail avec les communautés qu'elles ont pour mission de servir s'effectue dans les langues propres à ces communautés). Quatrièmement, l'anglais est utilisé par environ 20% des personnes quittant la région pour étudier à l'étranger (même si la majorité de ceux qui étudient à l'étranger continuent à choisir des programmes enseignés en français en France et ailleurs). Cinquièmement, les militaires et les policiers de maintien de la paix en provenance de cette région, qui apportent une contribution si importante dans les zones de tension à travers le monde entier, ont besoin de l'anglais pour pouvoir collaborer avec leurs collègues des autres pays et pouvoir communiquer avec leurs hôtes dans les pays (dans certains des pays) où ils sont déployés. Enfin, aussi surprenant que cela puisse paraître, les commerçants travaillant dans le secteur de l'économie informelle déclarent qu'ils ont besoin de l'anglais (et du français, de l'arabe, du chinois, de l'espagnol et de l'italien, ainsi que de 33 langues africaines) lorsqu'ils se déplacent dans la région et se rendent plus loin jusqu'au Moyen-Orient et en Chine. L'anglais est utilisé par 32% des commerçants, moins souvent que le français (utilisé par 81% des commerçants), mais plus souvent que le wolof, la langue africaine la plus largement utilisée (21% des commerçants). (Voir l'encadré 3 sur les langues dans le commerce transfrontalier.)

Que l'anglais soit supposé jouer ces rôles n'implique pas que ces fonctions ne pourraient pas être remplies de la même manière par les autres langues ; nous décrivons simplement une réalité sociolinguistique (ou perception) actuelle. Par ailleurs, le fait que l'anglais joue, ou soit sensé jouer ces rôles, ne signifie en aucun cas que l'anglais devrait jouer d'autres rôles supplémentaires dans cette région. Il a été soutenu qu'il y a un besoin de « remettre en question les déclarations qui ont été faites selon lesquelles l'anglais serait un moyen de développement » et de reconnaître que l' « anglais n'est pas la seule langue qui joue un rôle dans le processus de développement »<sup>68</sup>. C'est précisément ce que nous avons tenté de faire dans cette partie.

A cet égard, il est utile d'étudier les définitions du mot « développement ». Depuis la fin des années 80, sous l'influence de l'économiste du développement Amartya Sen, il a été reconnu que le développement ne peut pas

<sup>68</sup> Coleman 2011. Page 22.

- The decline in poverty in resource-rich countries is generally slower than in other countries.
- Income distribution remains highly unequal in most countries in Africa, in both resource-rich and non-resource-rich nations. On average the poorest 20 per cent of the population earn only about six per cent of national income. 'The benefits of economic growth do not reach the poorest groups.'
- Oil-rich countries do worse than other countries in terms of 'accountability, political stability, rule of law and the control of corruption.'<sup>77</sup>

Of course, the formal sector (which includes international companies) pays taxes and doubtless attends to the welfare of its employees and their families in the form of pensions and health insurance. But it is the traders and other informal sector workers who constitute the largest part of the national workforce. The implication for the purposes of this discussion is that thought must be given to ways in which the informal sector can be strengthened, specifically through language training. Recommendations to this effect are made in the last section of this book.

A significant finding to emerge from the comparison between language use in Part 1 above and official language policy in Part 2 is that the majority of African languages are given only limited roles – or none at all – in governments' dealings with their people. French is the official language in each of the eight countries (jointly with Arabic in Mauritania). As a consequence, most people cannot easily access services provided by the state and cannot easily participate in democratic processes. The negative consequences of this sociolinguistic arrangement are well recognised. We can look briefly at two aspects: basic education and health care.

If children are not taught through their home language in the early years of education:

- They are more likely to drop out of school because they do not understand the language which the teacher is using
- They are less likely to contribute actively to classroom activities because they cannot express themselves
- They are less likely to achieve a satisfactory level of literacy because they are taught to read and write in a language which is not their own

<sup>77</sup> Chuhan-Pole, P. et al. 2012. *Africa's Pulse: An Analysis of Issues Shaping Africa's Economic Future*. Volume 6. Washington DC: World Bank. Available online at [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure\\_Vol6.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure_Vol6.pdf).

être compris simplement en termes de Produit National Brut d'une nation, ni même de revenu moyen de la population. En plus de la lutte contre la pauvreté, le développement humain doit être considéré en termes d'accès des populations aux soins de santé et à l'éducation, de leur aptitude à participer aux processus démocratiques et de leur aptitude à vivre leur vie à l'abri de la peur<sup>69</sup>. C'est cette approche qui sous-tend les *Rapports sur le Développement Humain*<sup>70</sup> (publiés chaque année depuis 1990) et les *Objectifs du Millénaire pour le Développement*<sup>71</sup>.

Ainsi, si nous sommes préoccupés par les langues et le développement, les langues dans les pays en développement de l'Afrique de l'Ouest francophone dans ce cas précis, nous devons non seulement prendre en compte les intérêts des « grosses sociétés », mais aussi ceux des personnes ordinaires. Un PNB élevé n'a que peu de valeur aux yeux de la population si, par exemple, de nombreuses femmes meurent en couches ou si les femmes doivent marcher de longues distances chaque jour pour trouver de l'eau et du carburant.

C'est ce qui justifie l'étude en détail, comme nous l'avons faite ici, de l'usage des langues par les commerçants. On ne soulignera jamais assez l'importance du secteur informel (dont le commerce est une composante majeure) en Afrique de l'Ouest francophone. En Afrique subsaharienne, la part de la main-d'œuvre non-agricole employée de manière informelle est de 72%, atteignant 66% chez les hommes et 87% chez les femmes en Guinée, et 87% chez les hommes et 97% chez les femmes au Bénin<sup>72</sup>. Le secteur informel se développe dans certains endroits du monde et les économistes du développement le voient d'un œil favorable, non seulement parce qu'il procure des emplois à un nombre

<sup>69</sup> Sen, A. 1999. *Development as Freedom (Le développement pour la liberté)*. Oxford: Oxford University Press. Page 3.

<sup>70</sup> Voir par exemple le Programme des Nations Unies pour le Développement. 2011. *Sustainability and Equity: A Better Future for All*. (Développement durable et équité : Un meilleur futur pour tous). (Rapport sur le Développement Humain 2011.) Basingstoke : Palgrave Macmillan. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR\\_2011\\_EN\\_Complete.pdf](http://www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR_2011_EN_Complete.pdf).

<sup>71</sup> Les Objectifs du Millénaire pour le Développement sont reproduits en annexe à la fin du présent livre. Voir aussi United Nations. 2010. *We Can End Poverty 2015: Millennium Development Goals*. (Nous pouvons mettre fin à la pauvreté d'ici 2015 : Objectifs du Millénaire pour le Développement). New York: United Nations. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml](http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml).

<sup>72</sup> Chant, S. 2008. *The informal sector and employment*. (Le secteur informel et l'emploi). In V.Desai & R.B.Potter (eds), *The Companion to Development Studies (Le guide des études de développement)*. London: Hodder Education. Pages 216 à 224.



- The learning-teaching process is less likely to be relevant to the child's context and so building links between the child's existing understanding and new concepts becomes difficult
- Parents are less likely to be actively involved in their children's education
- Children develop negative attitudes towards their own language, culture and identity
- Counter-intuitively but nevertheless true, in the long term, children are likely to achieve a lower level of competence in the language used in school (e.g. English) than if they are enabled to become literate in their home language first and then learn the foreign language later
- Even if children manage to complete primary education through a language which is not their mother tongue their level of conceptual development will be lower.

All of these issues are well known, have been widely researched and have been understood for a long time.<sup>78</sup> It has been argued that teaching children through the medium of a language which is not their home language:

*prevents access to education, because of the linguistic, pedagogical and psychological barriers it creates. Thus, it violates the human right to education. ... This education often curtails the development of the children's capabilities and perpetuates poverty. ... [It] can have harmful consequences socially, psychologically, economically and politically. It can cause very serious mental harm: social dislocation, psychological, cognitive, linguistic and educational harm, as well as economic, social and political marginalisation. ... Legally, this education can be labelled a crime against humanity.*<sup>79</sup>

<sup>78</sup> See the following four items, from a very extensive literature on the subject: 1) Clegg, J. 2007. Recognising and countering linguistic disadvantage in English-medium education in Africa. In H.Coleman et al. (eds). National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond. Tashkent: British Council Uzbekistan. Pages 78–92. Available online at [www.langdevconferences.org](http://www.langdevconferences.org). 2) Ouane, A. & Glanz, C. 2010. Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. 3) Pinnock, H. 2009. Language and Education: The Missing Link. Reading: CfBT Education Trust and Save the Children. Available online at [www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link](http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link). 4) Williams, E. 2011. Language policy, politics and development in Africa. In H.Coleman (ed.). Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language. London: British Council. Pages 41–57. Available online at [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

<sup>79</sup> Skutnabb-Kangas, T. 2009. What can TESOL do in order not to participate in crimes against humanity? TESOL Quarterly 43(2). Pages 341–344.

important de personnes, mais aussi parce qu'il représente « plus un potentiel économique qu'une poche de pauvreté ». L'on reconnaît également de plus en plus que les personnes travaillant dans le secteur informel doivent être soutenues (par exemple par l'enseignement et la mise à disposition d'un modeste capital) et que les « réseaux sociaux et le capital social (réciprocité, confiance, obligations sociales entre parents, amis, voisins, etc.) qui alimentent si souvent le fonctionnement du secteur informel » doivent être reconnus et utilisés<sup>73</sup>.

Bien sûr, il est important de ne pas trop idéaliser ou de ne pas avoir une vision romantique de la contribution du secteur informel. Les travailleurs du secteur informel ont tendance à ne pas payer d'impôts (même si, comme plusieurs de nos commerçants, ils peuvent avoir à payer des impôts « informels » pesants) et leur travail n'est généralement pas réglementé. En même temps, leur accès aux avantages sociaux est sûrement limité ou inexistant. Mais il est aussi important de reconnaître la contribution du secteur informel dans le domaine de l'emploi. Par comparaison, les « grosses sociétés » de cette région emploient un nombre relativement faible de personnes et pourraient même être décrites comme de « très petites entreprises ». Par exemple, dans sept pays d'Afrique, la société de services aéroportuaires au sol, Menzies ASH, dont nous avons déjà parlé dans cette partie, emploie au total 1 200 personnes (171 personnes par pays)<sup>74</sup>. Cela équivaut à la population d'un petit village dans chaque pays. Dans neuf pays d'Afrique, Tullow Oil plc, dont nous avons également déjà parlé en emploi même moins, seulement 374 personnes, soit en moyenne 42 personnes par pays<sup>75</sup>.

Non seulement les « grosses sociétés » ne contribuent pas nécessairement de manière significative à l'emploi, mais elles ne contribuent pas non plus de manière significative au développement humain plus largement. Une comparaison réalisée par la Banque Mondiale entre les pays africains qui disposent de ressources (ceux ayant des ressources pétrolières et minérales) et celles qui ne possèdent pas de telles ressources a révélé des résultats inattendus :

- Dans les pays riches en ressources, les gouvernements « n'ont pas entrepris les politiques appropriées pour transformer les ressources en développement durable. »

<sup>73</sup> Coleman 2011. Page 22.

<sup>74</sup> [www1.ahs-group.com/ahs\\_factsandfigures.htm](http://www1.ahs-group.com/ahs_factsandfigures.htm), consulté le 02-10-2012

<sup>75</sup> 2011 Year in Review. (Exercice 2011). London: Tullow Oil plc. Page 4. [www.tulloil.com/files/pdf/year\\_in\\_review.pdf](http://www.tulloil.com/files/pdf/year_in_review.pdf), consulté le 04-10-2012.

In acknowledgement of the risks associated with the inappropriate use of non-mother tongues in primary education, in 2012 the British Council, together with the African Academy of Languages (ACALAN), the Summer Institute of Linguistics (SIL) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, signed the Juba Statement of Principles on Language in Education in Juba, South Sudan. The full statement is reproduced in an Appendix to this book. Two of its nine principles state:

- Learners should be taught in basic (i.e. up to lower secondary level) formal and non-formal education through the language they know best. This gives them the best basis for developing academic language proficiency required in all subjects. ...
- Other languages (including further African languages or European languages) should only be used as a medium of instruction after learners have developed academic reading and writing competency in the language they are familiar with, and after they have gained a sufficient level of academic proficiency in the second language through studying that language as a subject. This principle applies to all languages that are not a learner's mother tongue.<sup>80</sup>

These principles imply that children throughout the Francophone West Africa region should be taught through their home language. They should then be gradually introduced to French (and later English) once they have achieved literacy in their first language.

Moving now to health care, the language issues involved are illustrated very clearly in a study of health care training in Burkina Faso. The training used French as the medium of instruction and was designed to help community health workers to have a better understanding of HIV/AIDS. The trainer spoke standard French but the participants in the training programme spoke a 'heavily indigenised' variety of French as well as their first languages, Moore, Jula and Fulfulde. The training materials provided by international development organisations were in French but, as the participants possessed only a 'reduced command' of French, it was difficult for them to make maximum use of the materials. A further obstacle was that, once the training was complete, the health workers were to return to their communities where very few people spoke any French at all. The health workers would therefore have to translate the training materials into the languages used by their local communities. This task is made even more challenging because 'the ideas and moral values' promoted by the training materials may be unfamiliar to people in the target community. To summarise, the French-speaking trainer does not speak the languages of the health workers and the health workers have only a limited mastery of French.

<sup>80</sup> <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Juba%20conference%20conclusions%20Final%20version%202021%20May%20copy.pdf>

- Le recul de la pauvreté dans les pays riches en ressources est généralement plus lent que dans les autres pays.
- La répartition des revenus demeure très inégale dans la plupart des pays d'Afrique, aussi bien dans les nations riches en ressources, que dans les nations pauvres en ressources. En moyenne, les 20% que constituent les populations les plus pauvres ne gagnent qu'environ 6% du revenu national. « Les avantages de la croissance économique ne parviennent pas jusqu'aux groupes les plus pauvres. »
- Les pays riches en ressources pétrolières font pire que les autres pays en termes de « responsabilité, de stabilité politique, d'état de droit et de lutte contre la corruption »<sup>76</sup>.

Bien entendu, le secteur formel (qui comprend les sociétés internationales) paie des impôts et veille sans aucun doute au bien-être de ses employés et de leurs familles grâce aux pensions et aux assurances maladie. Mais ce sont les commerçants et d'autres travailleurs du secteur informel qui constituent la plus grande part de la main-d'œuvre nationale. La conclusion à tirer à l'issue de cette analyse est que l'on doit penser aux moyens par lesquels le secteur informel peut être renforcé, particulièrement par la formation dans les langues. Des recommandations dans ce sens sont faites dans la dernière partie du présent livre.

La découverte fondamentale qui émerge de la comparaison entre l'utilisation des langues dans la 1<sup>ère</sup> partie ci-dessus et les politiques linguistiques officielles de la 2<sup>ème</sup> partie, est que seuls des rôles limités sont attribués à la majorité des langues africaines, voire aucun, dans les transactions entre les gouvernements et leurs populations. Le français est la langue officielle de chacun des 8 pays (en même temps que l'arabe pour la Mauritanie). Par conséquent, la plupart des populations ne peuvent pas accéder facilement aux services fournis par l'Etat et ne peuvent pas participer aisément aux processus démocratiques. Les conséquences négatives de cet arrangement sociolinguistique sont bien reconnues. Nous pouvons jeter un bref regard sur deux aspects : l'éducation de base et les soins de santé.

Si l'enseignement n'est pas dispensé aux enfants dans leur langue maternelle dans les premières années de leur éducation :

<sup>76</sup> Chuhan-Pole, P. et al. 2012. Africa's Pulse: An Analysis of Issues Shaping Africa's Economic Future. (Le pouls de l'Afrique: Une analyse des questions qui façonnent le futur économique de l'Afrique). Volume 6. Washington DC: Banque Mondiale. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure\\_Vol6.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure_Vol6.pdf).

It will not be surprising, therefore, if crucially important health messages are not effectively communicated to the 75 per cent of the population who speak no French.<sup>81</sup>

After examining data from across Francophone, Anglophone and Lusophone Africa, Paulin Djité (who comes originally from Côte d'Ivoire) comes to the following challenging conclusion:

*The education systems, the health systems, governance and hence the economy are all crippled, and in no small measure, because of lack of genuine communication. Those at the top are talking at, not to, the population, using European languages that bring them power and prestige. For those at the bottom, though, day-to-day life is a struggle that is made even harder, as they must face the challenge of learning and seeking medical help in a foreign language.<sup>82</sup>*

Djité continues:

*African speech communities will be empowered when they can live and operate in their own mother tongues, and when these mother tongues are actively promoted and used at all levels and in all functions of society. A logical corollary of this argument is that ... European languages are a cause of disempowerment for these speech communities.<sup>83</sup>*

However, in a judicious postscript to this analysis, Djité also recognises that there is a 'new generation of Africans' in the urban areas who have grown up speaking European languages and who consider themselves to be native speakers of French, English or Portuguese. These people also have their language rights:

*Balanced management of Africa's multilingualism will have to acknowledge, integrate, protect and celebrate the new Africans that some of us have become. ... The richness of diversity must not be limited to indigenous languages.<sup>84</sup>*

So, to bring this section to an end, what are the most urgent language needs facing Francophone West Africa?

<sup>81</sup> Drescher, M. 2010. Contextualising local knowledge: Reformulations in HIV/AIDS prevention in Burkina Faso. In C.Higgins & B.Norton (eds), *Language and HIV/AIDS*. Bristol: Multilingual Matters. Pages 197–213.

<sup>82</sup> Djité 2008. Page 2.

<sup>83</sup> Djité 2008. Page 177.

<sup>84</sup> Djité 2008. Page 178

<sup>85</sup> Internationally, basic education is usually understood to last for nine years. However, in the education systems of this region basic education lasts for ten years (six years in primary school followed by four years in collège or junior secondary school). See Section 6 below for further details.

- Ils sont plus susceptibles d'abandonner l'école parce qu'ils ne comprennent pas la langue que l'enseignant utilise

- Ils sont moins susceptibles de participer activement aux activités de la classe parce qu'ils ne peuvent pas s'exprimer

- Ils sont moins susceptibles d'atteindre un niveau satisfaisant d'alphabétisation parce qu'on leur apprend à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas la leur

- Le processus apprentissage-enseignement est moins susceptible d'être pertinent au contexte de l'enfant et de ce fait, faire le lien entre ce que l'enfant comprend déjà et de nouveaux concepts, devient difficile

- Les parents sont moins susceptibles d'être impliqués activement dans l'éducation de leurs enfants

- Les enfants développent des attitudes négatives vis-à-vis de leur propre langue, culture et identité

- Contre toute attente, à long terme, les enfants sont susceptibles d'atteindre un niveau de compétences moins élevé dans la langue utilisée à l'école (par exemple l'anglais), que s'il leur est permis de comprendre leur propre langue maternelle d'abord, puis d'apprendre la langue étrangère plus tard

- Même si les enfants parviennent à achever leurs études primaires dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, leur niveau de développement conceptuel sera plus bas.

Tous ces problèmes sont bien connus, ont fait l'objet de larges recherches et ont été compris depuis longtemps<sup>77</sup>. Il a été soutenu qu'enseigner à un enfant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle :

*empêche l'accès à l'éducation à cause des barrières linguistiques, pédagogiques et psychologiques que cela crée. Cela viole donc le droit de tout être humain à l'éducation. ... Ce type d'enseignement met souvent un frein au développement des capacités de l'enfant et prolonge la pauvreté. ... [Il] peut avoir des conséquences fâcheuses sur le plan social, psychologique, économique et politique. Il peut causer des dommages mentaux très sérieux : dislocation du tissu social, dommages psychologiques, cognitifs, linguistiques et éducatifs, de même qu'une marginalisation économique, sociale et politique. ... Juridiquement, ce type d'enseignement peut être considéré comme un crime contre l'humanité<sup>78</sup>.*

En reconnaissance des risques liés à l'usage inapproprié des langues non maternelles dans l'enseignement primaire, en 2012, le British Council, en association avec l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), l'Institut d'Eté de Linguistique (SIL) et

- It is essential to get every child into school, to make them literate and numerate, and to keep them in school until they complete their basic education.<sup>85</sup> This means using the child's home language as the medium of instruction.
- It is essential to increase adult literacy, using non-formal education processes. This also means using home languages.
- Language issues must be kept in mind in every aspect of working towards the achievement of the Millennium Development Goals, including achieving full and productive employment, ensuring that all children complete their primary school education, reducing the maternal mortality rate and achieving universal access to treatment for HIV/AIDS.<sup>86</sup>

The three needs above are urgent. In comparison, the need for English is less pressing. It consists of two aspects:

- There must be a focus on specific domain-related needs, such as (but not necessarily limited to) the six domains identified in Part 1 above. These will be needs which arise after the completion of basic education and they will probably be satisfied outside the formal school system. At this level, learners will almost certainly have a very clear idea of what they need English for and they will be motivated to learn it (unlike many who study English as a compulsory subject in school). This then accommodates the 'growing interest' in English which was reported right at the beginning of this section.
- It is important to consolidate (not to expand) the teaching of English as a subject which already takes place in junior and senior secondary education schools.

Concrete recommendations related to these two broad needs are made in the final section of this book.

There is no evidence of a need to extend the teaching of English downwards into primary schools, nor is there a rationale for introducing English as a medium of instruction at any level. Furthermore, it is essential to ensure that English is not allowed to become an elite skill which is accessible only to a privileged sector of society and which itself becomes a means of access to benefits which other members of society are not able to enjoy. This is a destructive phenomenon which has already occurred in some countries (for example in Pakistan) and is beginning to happen in others (for example in Indonesia). In these contexts English contributes to social divisiveness.<sup>87</sup>

<sup>86</sup> For a discussion of the relevance of language to the achievement of these and all the other MDGs, see UNESCO. 2012. *Why Language Matters for the Development Goals*. Bangkok: UNESCO.

l'Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, a signé la Déclaration de Principes de Juba sur les langues dans l'enseignement à Juba, au Sud-Soudan. La déclaration complète figure en annexe au présent livre. Deux de ces neuf principes stipulent que :

- L'enseignement de base (c'est-à-dire, jusqu'au secondaire) formel et non formel devrait être dispensé aux apprenants dans la langue qu'ils connaissent le mieux. Cela leur offre une base solide pour atteindre le niveau linguistique scolaire requis dans toutes les matières. ...
- D'autres langues (telles que d'autres langues africaines ou européennes) devraient être utilisées comme langues d'instruction seulement après que les apprenants aient acquis les compétences scolaires requises dans les domaines de la lecture et de l'écriture de la langue à laquelle ils sont habitués, et après qu'ils aient atteint un niveau suffisant de maîtrise dans la seconde langue en apprenant cette langue comme matière. Ce principe s'applique à toutes les langues qui ne sont pas la langue maternelle d'un apprenant<sup>79</sup>.

<sup>77</sup> Voir les quatre éléments suivants, tirés d'une documentation variée sur le sujet : 1) Clegg, J. 2007. *Recognising and countering linguistic disadvantage in English-medium education in Africa*. (Reconnaître et neutraliser les inconvénients linguistiques de l'éducation en langue anglaise en Afrique). In H.Coleman et al. (eds). *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. (Développement national, éducation et langues en Asie centrale et au-delà). Tashkent: British Council Ouzbékistan. Pages 78 à 92. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.langdevconferences.org](http://www.langdevconferences.org). 2) Ouane, A. & Glanz, C. 2010. *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education*. (Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et dans l'enseignement multilingue). Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 3) Pinnock, H. 2009. *Language and Education: The Missing Link*. (Langue et éducation : Le chaînon manquant). Lecture: CfBT Education Trust and Save the Children. Informations disponibles à l'adresse suivante : [www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link](http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link). 4) Williams, E. 2011. *Language policy, politics and development in Africa*. (Politique linguistique, politique et développement en Afrique). In H.Coleman (ed.). *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. (Rêves et réalités : Les pays en développement et la langue anglaise). London: British Council. Pages 41 à 57. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

<sup>78</sup> Skutnabb-Kangas, T. 2009. *What can TESOL do in order not to participate in crimes against humanity? (Que peut faire le TESOL pour ne pas participer aux crimes contre l'humanité ?)* TESOL Quarterly 43(2). Pages 341 à 344.

<sup>79</sup> <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Juba%20conference%20conclusions%20Final%20version%2021%20May%20copy.pdf>

If English is to be taught to satisfy a utilitarian need then that need must be explicit, concrete and legitimate. Meanwhile, if English is to be taught simply as a school subject then every child must have access to learning opportunities which are of the same high standard.

Having located English within the sociolinguistic kaleidoscope of Francophone West Africa, in the following sections we will examine how the language is taught, who teaches it, what teachers and learners think about it and how successful the learning-teaching process is.

Ces principes impliquent que l'enseignement dispensé aux enfants de l'ensemble de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone devrait se faire dans la langue qu'ils parlent à la maison. Ils devraient ensuite être progressivement initiés au français (et plus tard à l'anglais) dès qu'ils auraient été alphabétisés dans leur langue maternelle.

A présent, concernant les soins de santé, les problèmes linguistiques qui en découlent sont très clairement illustrés dans une étude portant sur une formation en soins de santé au Burkina Faso. La formation s'est faite en langue française et a été conçue pour aider les agents de santé communautaires à avoir une meilleure compréhension du VIH/SIDA. Le formateur parlait un français standard mais les participants au programme de formation parlaient une variété de français « profondément africanisée », ainsi que leurs langues maternelles, le moré, le dioula et le fulfulde. Le matériel de formation fourni par des organisations internationales de développement était en français mais, puisque les participants n'avaient qu'une maîtrise limitée du français, il leur était difficile d'utiliser ce matériel de manière optimale. Un autre obstacle était que, à l'issue de la formation, les agents de santé devaient retourner auprès de leurs communautés où très peu de personnes parlaient le français. Les agents de santé devaient alors traduire le matériel de formation dans les langues utilisées par leurs communautés locales. Cette tâche s'est avérée encore plus difficile parce que les « idées et valeurs morales » encouragées par ce matériel de formation pouvaient être étrangères aux populations des communautés ciblées. En résumé, le formateur qui s'exprime en français ne parle pas les langues des agents de santé et les agents de santé n'ont qu'une maîtrise limitée du français. Dès lors, il n'est pas étonnant que des informations de santé d'une haute importance ne soient pas transmises de manière efficace aux 75% de la population qui ne parlent pas le français<sup>80</sup>.

Après avoir examiné les informations concernant l'Afrique francophone, anglophone et lusophone, Paulin Djité (qui est originaire de la Côte d'Ivoire) tire la grave conclusion suivante :

*Les systèmes éducatifs, les systèmes de santé, la gouvernance, et donc l'économie sont tous paralysés, dans une large mesure, à cause du manque de communication véritable. Ceux qui sont au sommet ne discutent pas avec la population mais lui parlent sans l'écouter, en utilisant des langues européennes qui leur*

<sup>87</sup> For example, on the role of English in Indonesia, see Lamb, M. & Coleman, H. 2008. Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. *Bilingual Education and Bilingualism* 11(2). Pages 189–205. On the role of English in Pakistan, see 1) Coleman, H. & Capstick, T. 2012. *Language in Education in Pakistan: Recommendations for Policy and Practice*. Islamabad: British Council. 2) Mustafa, Z. 2011. *Tyranny of Language in Education: The Problem and its Solution*. Karachi: Ushba Publishing International. 3) Rahman, T. 2004. *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarisation in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.

<sup>80</sup> Drescher, M. 2010. Contextualising local knowledge: Reformulations in HIV/AIDS prevention in Burkina Faso. (Remplacer les connaissances locales dans leur contexte : Reformulation de la prévention du VIH/SIDA au Burkina Faso). In C.Higgins & B.Norton (eds), *Language and HIV/AIDS*. (Langue et VIH/SIDA). Bristol: Multilingual Matters. Pages 197 à 213.



*procurent puissance et prestige. Pour ceux qui sont au bas de l'échelle cependant, la vie quotidienne est un combat devenu encore plus difficile, puisqu'ils doivent s'instruire et avoir recours aux soins médicaux dans une langue qui leur est étrangère<sup>81</sup>.*

Djité poursuit :

*Les communautés linguistiques africaines seront investies d'un pouvoir lorsqu'elles pourront vivre et fonctionner dans leurs propres langues maternelles, et lorsque ces langues maternelles seront activement encouragées et utilisées à tous les niveaux et dans toutes les fonctions de la société. Une conséquence logique de cet argument est que ... les langues européennes sont une des causes de la marginalisation de ces communautés linguistiques<sup>82</sup>.*

Cependant, dans un judicieux post-scriptum à cette analyse, Djité reconnaît également qu'il y a une « nouvelle génération d'africains » dans les zones urbaines qui ont grandi en parlant des langues européennes et qui considèrent le français, l'anglais ou le portugais comme leur langue maternelle. Ces personnes ont aussi leurs droits linguistiques :

*Une gestion équilibrée du plurilinguisme de l'Afrique devra reconnaître, intégrer, protéger et célébrer les nouveaux africains que certains d'entre nous sont devenus. ... La richesse de la diversité ne doit pas se limiter aux langues indigènes<sup>83</sup>.*

Ainsi, pour conclure cette partie, quels sont les besoins linguistiques les plus urgents auxquels doit faire face l'Afrique de l'Ouest francophone ?

- Il est essentiel de scolariser chaque enfant, de lui permettre de lire, d'écrire et de compter, et de le maintenir à l'école jusqu'à la fin de ses études de base<sup>84</sup>. Cela signifie utiliser la langue maternelle de l'enfant comme langue d'instruction.
- Il est essentiel d'accroître l'alphabétisation des adultes, en utilisant des processus d'enseignement non-formels. Cela signifie également utiliser les langues maternelles.
- Les problèmes linguistiques doivent être gardés à l'esprit dans tous les efforts faits en vue d'atteindre les

<sup>81</sup> Djité 2008. Page 2.

<sup>82</sup> Djité 2008. Page 177.

<sup>83</sup> Djité 2008. Page 178.

<sup>84</sup> Sur le plan international, l'enseignement de base est généralement compris comme ayant une durée de neuf ans. Cependant, dans les systèmes éducatifs de la région sur laquelle porte notre étude, l'enseignement de base a une durée de dix ans (six ans au primaire suivis de quatre ans au collège ou au premier cycle du secondaire). Voir la 6<sup>ème</sup> partie ci-dessous pour de plus amples informations.

Objectifs du Millénaire pour le Développement, tels que réaliser le plein emploi et l'emploi productif, assurer que tous les enfants achèvent leurs études primaires, réduire le taux de mortalité maternelle et permettre un accès universel au traitement contre le VIH/SIDA<sup>85</sup>.

Les 3 besoins qui précèdent sont urgents. En comparaison, le besoin vis-à-vis de l'anglais est moins pressant, il concerne 2 aspects :

- Il doit y avoir une concentration sur des besoins spécifiques dans des domaines particuliers, tels que (mais sans s'y limiter nécessairement) les six domaines identifiés dans la 1<sup>ère</sup> partie ci-dessus. Il s'agira de besoins qui se manifestent après l'enseignement de base et ils seront probablement satisfaits en dehors du système scolaire formel. A ce niveau, les apprenants vont très certainement avoir une idée très claire de ce pourquoi ils ont besoin de l'anglais et ils seront motivés pour l'apprendre (contrairement à de nombreuses personnes qui étudient l'anglais comme matière obligatoire à l'école). Cela répond alors à l'« intérêt croissant » pour l'anglais qui a été rapporté au tout début de cette partie.

- Il est important de consolider (pas de développer) l'enseignement de l'anglais comme matière qui a déjà lieu au collège et au lycée.

Des recommandations concrètes relatives à ces deux vastes besoins sont faites dans la dernière partie du présent livre.

Il n'y a aucune preuve d'un besoin de développer l'enseignement de l'anglais à partir de l'école primaire, ni de raisons d'introduire l'anglais comme langue d'instruction à un niveau donné. En outre, il est essentiel d'assurer que l'anglais ne devienne pas une compétence élitiste, seulement accessible à une partie privilégiée de la société et qui devient en elle-même un moyen d'accéder à des avantages dont les autres membres de la société ne peuvent pas bénéficier. C'est un phénomène destructif qui s'est déjà produit dans quelques pays (par exemple au Pakistan) et qui commence à se produire dans d'autres pays (par exemple en Indonésie). Dans ces contextes, l'anglais contribue aux dissensions sociales<sup>86</sup>.

Si l'anglais doit être enseigné pour satisfaire un besoin utilitaire, ce besoin doit être explicite, concret et légitime. Par contre, si l'anglais doit être enseigné simplement comme matière à l'école, chaque enfant doit alors avoir accès à des opportunités d'études du même haut niveau.

Ayant placé l'anglais dans le kaléidoscope sociolinguistique de l'Afrique de l'Ouest francophone, nous allons, dans les parties qui suivent, étudier comment la langue est enseignée, qui l'enseigne, ce qu'en pensent les enseignants et les apprenants et à quel point le processus apprentissage-enseignement est réussi.

<sup>85</sup> Pour une analyse de la pertinence de la langue dans la réalisation de ces Objectifs du Millénaire pour le Développement et de tous les autres OMD, voir UNESCO. 2012. *Why Language Matters for the Development Goals. (Importance des langues dans l'atteinte des Objectifs de Développement)*. Bangkok : UNESCO.

<sup>86</sup> Par exemple, pour le rôle de l'anglais en Indonésie, voir Lamb, M. & Coleman, H. 2008. *Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. (Alphabétisation en anglais et transformation de soi et de la société dans l'Indonésie post- Soeharto)*. *Bilingual Education and Bilingualism. (Education bilingue et bilinguisme)* 11(2). Pages 189 à 205. Sur le rôle de l'anglais au Pakistan, voir 1) Coleman, H. & Capstick, T. 2012. *Language in Education in Pakistan: Recommendations for Policy and Practice. (La langue dans l'éducation au Pakistan : Recommandations pour les politiques et la pratique)*. Islamabad : British Council. 2) Mustafa, Z. 2011. *Tyranny of Language in Education: The Problem and its Solution. (La tyrannie de la langue dans l'éducation : Le problème et sa solution)*. Karachi: Ushba Publishing International. 3) Rahman, T. 2004. *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarisation in Pakistan. (Habitants de mondes extraterrestres : Une étude sur l'éducation, l'inégalité et la polarisation au Pakistan)*. Karachi : Oxford University Press.

**What are the characteristics  
of English teachers in  
Francophone West Africa?**

**Quelles sont les caractéristiques  
des professeurs d'anglais en  
Afrique de l'Ouest francophone ?**





A total of 317 teachers participated in the survey of English in Francophone West Africa by completing a questionnaire on the purposes of learning English (see Section 8). Information about the education and preparation of 137 of these teachers is available. 90 teachers were observed teaching their classes (see Section 7 below) and the English language competence of 102 teachers was evaluated. In 55 cases the same teachers were both observed and evaluated.

This section discusses the characteristics of teachers. It looks at:

- the countries they come from
- their gender
- their own experience of studying in senior secondary school and university
- how much professional preparation they have had, and
- their own competence in English.

### Where the respondents come from

Table 1 shows where the 137 teachers who provided detailed information about themselves are teaching. The largest groups are from Côte d'Ivoire and Senegal (28 and 24 people respectively) whilst the smallest groups are from Benin and Mauritania (11 and 9 people respectively).

**Table 1** Tableau 1

Country Pays	Teachers surveyed Professeurs interrogés	% %
Benin Bénin	11	8.0
Burkina Faso	21	15.3
Côte d'Ivoire	28	20.4
Guinea Guinée	15	10.9
Mali	16	11.7
Mauritania Mauritanie	9	6.6
Senegal Sénégal	24	17.5
Togo	13	9.5
<b>Region</b>	<b>137</b>	<b>99.9</b>

Information about the education and preparation of 137 teachers in eight countries is available.

Les informations concernant les études et la formation de 137 professeurs dans huit pays sont disponibles

Au total, 317 professeurs ont participé à l'étude portant sur l'anglais en Afrique de l'Ouest francophone en répondant à un questionnaire sur les objectifs de l'apprentissage de l'anglais (voir la 8<sup>ème</sup> partie). Des informations sur les études et la formation de 137 d'entre ces professeurs sont disponibles. Par ailleurs, on a observé 90 professeurs pendant qu'ils dispensaient leurs cours (voir la 7<sup>ème</sup> partie ci-dessous) et évalué le niveau en anglais de 102 autres. Dans 55 cas, des professeurs ont été à la fois observés et évalués.

La présente partie examine les caractéristiques des professeurs. Elle porte sur :

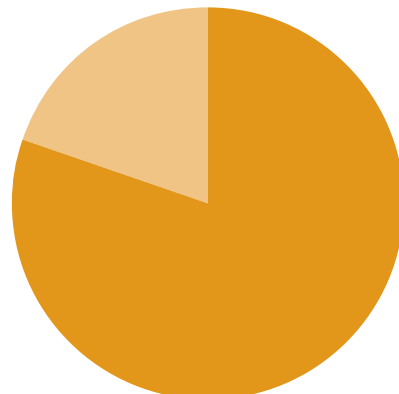
- les pays d'origine ;
- le genre ;
- le niveau d'études secondaires et universitaires ;
- le niveau de formation professionnelle ;
- le niveau en anglais.

### Les pays d'origine des participants

Le Tableau 1 indique dans quels pays enseignent les 137 professeurs qui ont fourni des renseignements personnels précis. Les plus grands groupes sont originaires de la Côte d'Ivoire et du Sénégal (28 et 24 personnes respectivement), tandis que les plus petits groupes viennent du Bénin et de la Mauritanie (11 et 9 personnes respectivement).

**Table 2** Tableau 2

Male Hommes	110	(80.3%)
Female Femmes	27	(19.7%)
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>(100.0%)</b>



Male and female teachers of English in eight countries.

English teaching is largely a male profession.

Professeurs d'anglais hommes et femmes dans huit pays

L'enseignement de l'anglais est une profession majoritairement masculine.

**Table 3 Tableau 3**

Years spent in post-school education by teachers of English	Years in post-school education Nombre d'années d'études après le lycée	Number Number	% %
English teachers' educational experiences are varied.	0	17	12.4
Nombre d'années d'études des professeurs d'anglais après le lycée	1	2	1.5
	2	6	4.4
Le niveau d'études des professeurs d'anglais est varié.	3	30	21.9
	4	82	59.9
<b>Total</b>		<b>137</b>	<b>100.0</b>

### Teachers' gender

English teaching is overwhelmingly a male profession: 80 per cent of the teachers who provided information are male. (See *Table 2*.)

The lowest proportion of female teachers was found in Benin where only one of 11 teachers (nine per cent) was female. The survey team member from Benin notes:

*'The very poor proportion of female English teachers (which is the same for teachers of other subjects as well as for all other categories of worker in Benin) is the trail left by a traditional public opinion, widely encountered in rural areas, that 'girls are not for school.'*

The highest proportions of female teachers were found in Senegal (25 per cent) and Mali (31 per cent). Female teachers are more likely to be found in urban schools – where they make up 23 per cent of the teaching staff – than in rural schools (16 per cent).

### Teachers' own experience in senior secondary school and university

The picture regarding teachers' own educational experience is very mixed.

In seven of the eight countries all of the teachers participating in the survey have completed their *baccalauréat* or senior secondary school education. The exception is Mali, where only five of the 16 participating teachers (31 per cent) have graduated from senior secondary school.

*Table 3* shows that 60 per cent of teachers have spent four years studying in higher education and 22 per cent have spent three years in post-school academic education. On the other hand, 12 per cent of teachers have never studied beyond the senior secondary level.

### Le genre des professeurs

L'enseignement de l'anglais est presque exclusivement une profession masculine : 80 % des professeurs qui ont fourni des informations sont des hommes. (Voir le *Tableau 2*).

Le nombre le moins élevé de professeurs de sexe féminin se trouve au Bénin, où seul un professeur sur onze (9 %) était une femme. L'enquêteur du Bénin a fait la remarque suivante :

*Le nombre très faible de professeurs d'anglais de sexe féminin (de même que pour toutes les autres matières, ainsi qu'au sein de toutes les autres catégories professionnelles au Bénin) est une conséquence d'une opinion publique traditionnelle, très répandue dans les zones rurales, selon laquelle « les filles ne sont pas faites pour l'école. »*

Le nombre le plus élevé de professeurs de sexe féminin a été trouvé au Sénégal (25 %) et au Mali (31 %). Il y a de plus grandes chances de trouver des professeurs de sexe féminin dans les écoles des zones urbaines où elles représentent 23 % du corps enseignant, que dans les écoles des zones rurales (16 %).

### Le niveau d'études secondaires (lycée) et universitaires des professeurs

Le niveau d'études des professeurs est très varié. Dans sept des huit pays, tous les professeurs ayant participé à l'étude ont obtenu leur *baccalauréat* ou diplôme de fin d'études secondaires. Le Mali fait exception, avec seulement cinq des seize professeurs participants (31 %) qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires.



**Table 4 Tableau 4**

Years spent in post-school academic education by teachers of English in eight countries

Time spent at university varies from country to country.

Nombre d'années passées à l'université par les professeurs d'anglais dans huit pays

Le nombre d'années passées à l'université varie d'un pays à l'autre.

Country Pays	Teachers surveyed Professeurs interrogés	Person-years in post-school academic education Années-personnes - à l'université	
		Total Totaux	Average Moyenne
Mauritania Mauritania	9	34	3.8
Côte d'Ivoire	28	107	3.7
Guinea Guinée	15	55	3.7
Burkina Faso	21	76	3.6
Benin Bénin	11	33	3.0
Togo	13	43	2.9
Senegal Sénégal	24	64	2.4
Mali	16	20	1.3
<b>Region</b>	<b>137</b>	<b>432</b>	<b>3.2</b>

The average length of university study in which English teachers participated varied from country to country, as *Table 4* shows. Overall, the 137 teachers took part in 432 years of post-school academic education, an average of 3.2 years per person. Teachers in Mauritania, Côte d'Ivoire, Guinea and Burkina Faso spent the longest periods studying at university (between 3.8 and 3.6 years on average per person). Teachers in Mali, at the other extreme, spent only about one-third as much time in university (1.3 years on average per person).

Mali's teachers' very low average participation in post-school academic education is caused by the fact – as we saw earlier – that 69 per cent of the surveyed teachers in that country have not completed their senior secondary education.

A member of the survey team in Burkina Faso describes why some unqualified teachers are found in schools:

*It often happens in our secondary schools here that there is a shortage in the teaching staff, either because it is a new school or because the teachers officially sent by the government are not in sufficient number to cover all the subjects. A teacher can also be removed (at his own request or for 'public necessity') from a school (even in the middle of the school year) to be posted to another school without the government replacing him/her. In order to fill the gap, the headteacher usually resorts to teachers from neighbouring schools or to students who have left university with any kind of degree related to the subject. Even civil servants in the locality who have a university degree are sometimes hired.*

*Table 5* shows that not all teachers who went to university studied English there. 77 per cent of those who went to university – whether for one, two, three or four years – took

*Le Tableau 3* indique que 60 % des professeurs ont suivi quatre années d'études supérieures et 22 % ont effectué trois années d'études universitaires. Par ailleurs, 12 % des professeurs n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du lycée.

La durée moyenne des études universitaires des professeurs d'anglais varie d'un pays à l'autre, comme l'indique le *Tableau 4*. Dans l'ensemble, les 137 professeurs ont totalisé 432 années d'études universitaires, soit une moyenne de 3,2 années par personne. Les professeurs originaires de la Mauritanie, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée et du Burkina Faso ont passé plus de temps à l'université (entre 3,8 et 3,6 années en moyenne par personne). Les professeurs natifs du Mali, par contre, n'ont passé qu'à peu près un tiers de ce temps à l'université (1,3 années en moyenne par personne).

Le très faible taux moyen de professeurs issus du Mali ayant fait des études universitaires est la conséquence du fait que, comme nous l'avons vu plus haut, 69 % des professeurs interrogés dans ce pays n'ont pas achevé leurs études secondaires.

Un enquêteur du Burkina Faso explique pourquoi on trouve des professeurs non qualifiés dans certaines écoles :

*Dans nos écoles secondaires, il y a souvent des déficits dans le corps enseignant, soit parce qu'il s'agit d'une nouvelle école, soit parce que les professeurs officiellement affectés par le gouvernement ne sont pas en nombre suffisant pour couvrir toutes les matières. Il peut également arriver qu'un professeur soit retiré (à sa*

**Table 5 Tableau 5**

Academic subjects studied at university by English teachers in eight countries

Matières étudiées à l'université par les professeurs d'anglais dans huit pays

Academic subject studied at university	N	% of English teachers who studied at university (N=120)	% of English teachers (N=137)
Matière étudiée à l'université	N	% de professeurs d'anglais ayant fait des études universitaires	% de tous les professeurs d'anglais
English Anglais	92	76.7	67.2
English + another subject Anglais + une autre matière	21	17.5	15.3
<b>Sub-total Sous-total</b>	<b>113</b>	<b>94.2</b>	<b>82.5</b>
Another subject Autre matière	7	5.8	5.1
<b>Sub-total Sous-total</b>	<b>120</b>	<b>100.0</b>	<b>87.6</b>
Did not study at university Professeurs n'ayant pas fait d'études universitaires	17	-	12.4
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>100.0</b>

English and a further 18 per cent took English in combination with another subject (such as another European language). But six per cent studied another subject altogether. This means that, overall, 75 per cent of all English teachers studied English alone or in combination with another subject at university.

The highest proportions of teachers qualified in English are found in Benin (where 100 per cent of the 11 teachers participating in the survey studied English at university), Côte d'Ivoire (where 100 per cent of the 28 surveyed teachers studied English alone or in combination with another subject at university) and Mauritania (where all nine teachers studied English alone or in combination with another subject). The lowest proportion of teachers qualified in English was found in Mali, where only 25 per cent of the teachers who participated in the survey (four from 16) studied English at university, either as a single subject or in combination with other subjects.

*propre demande ou pour « nécessité publique ») d'une école (même en plein milieu d'année scolaire) pour être affecté dans une autre école sans être remplacé par le gouvernement. Afin de combler les déficits, le chef d'établissement a souvent recours à des professeurs des écoles environnantes ou à des étudiants qui ont quitté l'université avec un diplôme en rapport avec la matière. Même les fonctionnaires de la localité qui ont un diplôme universitaire sont parfois embauchés.*

The *Tableau 5* indicates that all teachers who studied at university did not study English. 77% of those who studied at university for 1, 2, 3 or 4 years studied English and 18% chose English in association with another subject (another European language for example). However, 6% of them studied a completely different subject.

**Table 6 Tableau 6**

Duration of professional preparation experienced by English teachers

Durée de la formation professionnelle des professeurs d'anglais

Years of professional preparation	N	%
Nombre d'années de formation professionnelle	N	%
0	36	26.3
Less than 1 Moins d'1	14	10.2
1	20	14.6
2	53	38.7
3 or more 3 ou plus	14	10.2
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>100.0</b>

### Teachers' professional preparation

In addition to – or in place of – academic study, some teachers have also taken part in professional pedagogic preparation. Their experience is summarised in *Table 6*: 37 per cent of teachers have had either no professional preparation at all or preparation which lasted less than a year (in some cases only a few days) whereas 49 per cent have had preparation lasting two years or more.

There are distinct differences between countries in the proportion of English teachers who lack professional preparation, as *Table 7* shows. Among the (very small) sample of English teachers in Mauritania every teacher has had at least some professional preparation; this is confirmed by a survey team member from Mauritania who notes:

*All Mauritanian English teachers have received pre-service training. They also have their baccalauréat.*

At the other extreme, in Benin nearly two-thirds of English teachers have had no preparation.

*Table 8* shows that, across the region, the 137 participating teachers have spent a total of approximately 175 years in professional preparation. The average teacher has therefore spent 1.3 years in preparation, but the average prepared teacher has undergone preparation for 1.7 years.

There is substantial variation from country to country. Prepared teachers in Mali have had the longest periods of professional preparation, averaging 2.4 years each. In Benin, however, the average duration of professional preparation is just 1.1 year per trained teacher.<sup>1</sup>

Cela signifie que, dans l'ensemble, 75 % de tous les professeurs d'anglais ont étudié l'anglais exclusivement ou en association avec une autre matière à l'université.

Les nombres les plus élevés de professeurs qualifiés en anglais se retrouvent au Bénin (où 100 % des onze enseignants ayant participé à l'étude ont étudié l'anglais à l'université), en Côte d'Ivoire (où 100 % des 28 professeurs interrogés ont étudié l'anglais exclusivement ou en association avec une autre matière à l'université) et en Mauritanie (où les 9 enseignants interrogés ont tous étudié l'anglais exclusivement ou en association avec une autre matière). Le nombre le moins élevé de professeurs qualifiés en anglais se retrouve au Mali, où seuls 25 % des professeurs ayant participé à l'étude (4 sur 16) ont étudié l'anglais à l'université, soit exclusivement, soit en association avec d'autres matières.

### La formation professionnelle des professeurs

En plus, ou à la place, des études universitaires, certains professeurs ont également suivi une formation professionnelle pédagogique. Leur expérience est résumée dans le *Tableau 6* : 37 % des professeurs n'ont soit reçu aucune formation professionnelle ou ont bénéficié d'une formation qui a duré moins d'un an (dans certains cas quelques jours seulement), tandis que 49 % ont participé à une formation qui a duré deux ans ou plus.

Il existe des différences nettes entre les pays en ce qui concerne le nombre de professeurs d'anglais qui n'ont suivi aucune formation professionnelle, comme l'indique le *Tableau 7*. Dans le (très petit) groupe des professeurs

**Table 7 Tableau 7**

Percentage of English teachers who lack professional preparation

Pourcentage de professeurs d'anglais qui n'ont pas suivi de formation professionnelle

Country Pays	Teachers surveyed Professeurs interrogés	Teachers with no professional preparation Professeurs sans aucune formation professionnelle	
		N	%
Mauritania Mauritania	9	0	0.0
Togo	13	1	7.7
Côte d'Ivoire	28	3	10.7
Mali	16	2	12.5
Guinea Guinée	15	5	33.5
Burkina Faso	21	8	38.1
Senegal Sénégal	24	10	41.7
Benin Bénin	11	7	63.6
<b>Region</b>	<b>137</b>	<b>36</b>	<b>26.3</b>

**Table 8 Tableau 8**

Years spent in professional preparation by teachers of English		Nombre d'années de formation professionnelle suivie par les professeurs d'anglais		Person-years of professional preparation		
Country	Teachers surveyed	Teachers with professional preparation	Nombres d'années de formation professionnelle par personne			
Pays	Professeurs interrogés	Professeurs formés	Total years	Average (all teachers)	Average (teachers with professional preparation)	
			Nombre total d'années	Moyenne (ensemble des professeurs)	Moyenne (professeurs formés)	
Mali	16	14	33.5	2.1	2.4	
Mauritania Mauritanie	9	9	17.0	1.9	1.9	
Burkina Faso	21	13	24.5	1.2	1.9	
Côte d'Ivoire	28	25	44.5	1.6	1.8	
Guinea Guinée	15	10	15.0	1.0	1.5	
Togo	13	12	17.0	1.3	1.4	
Senegal Sénégal	24	14	19.0	0.8	1.4	
Benin Bénin	11	4	4.5	0.4	1.1	
<b>Region</b>	<b>137</b>	<b>101</b>	<b>175.0</b>	<b>1.3</b>	<b>1.7</b>	

**Table 9 Tableau 9**

English teachers' qualifications	Professional preparation Formation professionnelle	No professional preparation Aucune formation professionnelle	Total
Studied English at university (+/- another subject) Ont étudié l'anglais à l'université (+/-une autre matière)	85 (62.0%)	28 (20.4%)	113 (82.5%)
Did not study English at university N'ont pas étudié l'anglais à l'université	16 (11.7%)	8 (5.8%)	24 (17.5%)
<b>Total</b>	<b>101 (73.7%)</b>	<b>36 (26.3%)</b>	<b>137 (100.0%)</b>

<sup>1</sup> For convenience, the calculations here assume that anyone with some preparation (but less than one year) has had 0.5 years of preparation. This may be over-generous as we know that some preparation lasts for just a few days. Similarly, a teacher with 'three or more' years of preparation is calculated as having been in preparation for three years. This may be an under-estimate, therefore.

Our discussion of English teachers' qualifications can be summarised in this way: 62 per cent of the sample of English teachers have studied English (on its own or in combination with another subject) for at least one year at university and they have also taken part in some professional preparation (ranging in duration from just a few days to three years or more). Meanwhile six per cent of teachers have neither studied English at university nor undertaken any professional preparation. See *Table 9*.

### English teachers' competence in English

The reading and writing competences of 102 teachers from 98 schools were measured. Teachers were asked to go through the following steps:

- read (silently) a short article about English language teaching<sup>2</sup>
- chat informally with the survey team member about the article
- from memory (without looking back at the passage), write a short summary of what the passage is about in writing, give their opinion about the passage.

We will look at a few examples of the writing which individual teachers produced, as evidence of their reading competence and their writing skills.

At one extreme, two teachers appeared to be unwilling or unable to write anything at all. The survey team member who met these teachers made the following notes:

*The teacher [Teacher 7114] agreed to do all the other tasks but did not agree to do any writing because, according to him/her, he/she is not ready to be evaluated. Even after I gave an explanation he/she did not write any single word.*

and

*Like Teacher [7114], Teacher [7113] showed full reluctance to write one line.*

Both Teachers 7113 and 7114 had completed their high school education (*baccalauréat*). However, one had not studied at university at all and had had no professional preparation. The other had studied another subject – not English – at university for a year but also had had no professional preparation. In other words neither of these teachers was qualified in English or was qualified to teach the language and they both clearly lacked confidence in their writing ability.

<sup>2</sup> Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman. Pages 9–10. The core message of the article is 'We try to teach all our students, but the successful ones are usually those who take on some responsibility for their own learning.'

d'anglais de la Mauritanie, chaque participant a suivi au moins une formation professionnelle, comme le confirme un enquêteur de la Mauritanie :

*Tous les professeurs d'anglais de la Mauritanie ont suivi une formation préalable. Ils ont également obtenu leur baccalauréat.*

A l'inverse, au Bénin, près de deux tiers des professeurs d'anglais n'ont suivi aucune formation.

Le *Tableau 8* indique qu'à travers la région, les 137 professeurs participants ont totalisé près de 175 années de formation professionnelle. Le professeur moyen a donc suivi une formation pendant 1,3 an. Cependant, le professeur moyen formé a reçu une formation pendant 1,7 an.

Il existe d'importantes différences d'un pays à l'autre. Au Mali, les professeurs formés ont suivi les formations professionnelles les plus longues, atteignant en moyenne 2,4 ans chacune. Au Bénin cependant, la durée moyenne d'une formation professionnelle est seulement de 1,1 an par professeur formé.<sup>1</sup>

Notre analyse des qualifications des professeurs d'anglais peut être résumée comme suit : 62 % des professeurs d'anglais composant l'échantillon ont étudié l'anglais (exclusivement ou en association avec une autre matière) pendant au moins un an à l'université et ont également suivi au minimum une formation professionnelle (allant de seulement quelques jours à trois ans ou plus). Par contre, 6 % des professeurs n'ont ni étudié l'anglais à l'université, ni reçu aucune autre formation professionnelle. Voir *Tableau 9*.

### Le niveau en anglais des professeurs d'anglais

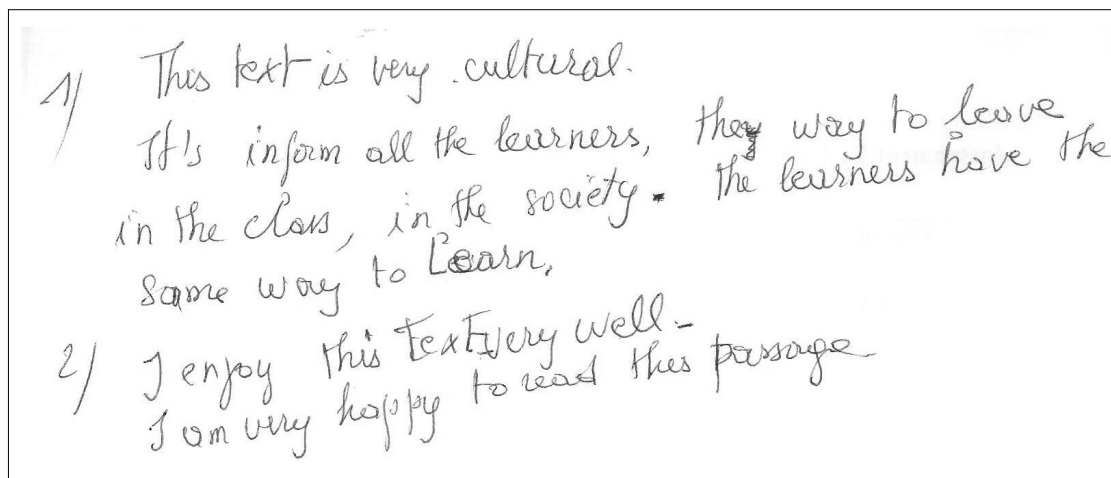
Les niveaux en lecture et en écriture de 102 professeurs de 98 écoles ont été évalués. Les professeurs ont été invités à réaliser l'exercice suivant :

- lire (en silence) un court article sur l'enseignement de la langue anglaise<sup>2</sup> :
- discuter de l'article avec l'enquêteur de manière informelle :
- de mémoire (sans relire le texte), écrire un court résumé du texte : donner leur avis sur le texte par écrit.

Pour évaluer leur niveau en lecture et en écriture, nous examinerons quelques un des textes écrits par les professeurs.

D'un côté, deux professeurs ont semblé ne pas souhaiter écrire la moindre phrase ou en être incapables. L'enquêteur qui a rencontré ces professeurs a fait les remarques suivantes :

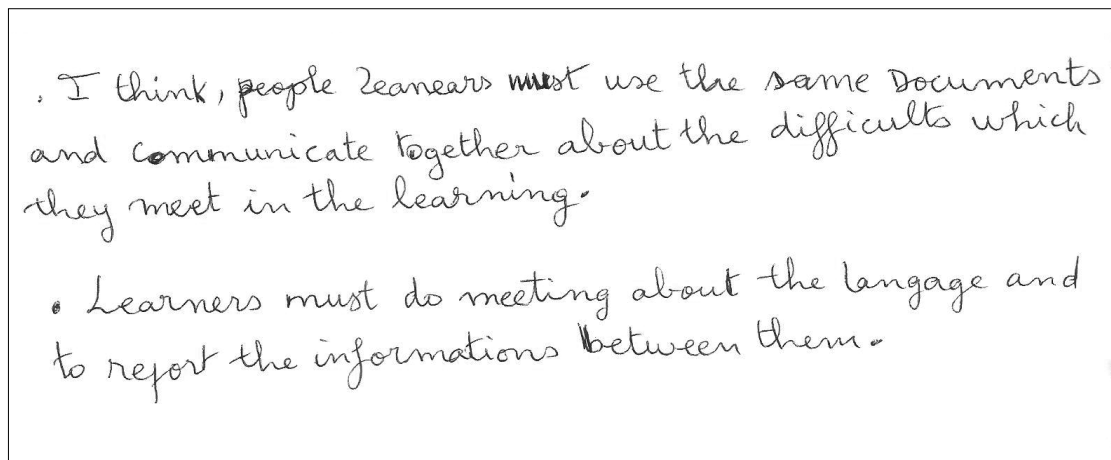




**Teacher 5142 (44 words)**

1. This text is very cultural. It's inform all the learners, the way to leave in the class, in the society. The learners have the same way to learn.

2. I enjoy this Text very well – I am very happy to read this passage



**Teacher 5121 (37 words)**

• I think, people learners must use the same Documents and communicate together about the difficults which they meet in the learning.

• Learners must do meeting about the langage and to report the informations between them.

<sup>1</sup> Pour des raisons de commodité, les calculs réalisés supposent que toute personne ayant suivi une formation (mais pendant moins d'un an) a suivi une formation de 0,5 ans. Cela peut être assimilé à une surestimation puisque nous savons que certaines formations ne durent que quelques jours. De la même manière, un professeur avec « 3 ou plusieurs » années de formation est considéré comme ayant suivi une formation pendant trois ans. Dans ce cas, on peut parler de sous-estimation.

<sup>2</sup> Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman. Pages: 9-10. Le principal message de cet article est le suivant : « Nous tentons d'enseigner à tous nos élèves, mais ceux qui réussissent sont généralement ceux d'entre eux qui participent de manière responsable à leur propre apprentissage. »

A considerable number of teachers appeared not to fully understand the reading passage; moreover, they produced written texts which were brief and not always easy to comprehend. Teacher 5142 is an example. This teacher did not complete their senior secondary schooling and did not study at university, although they did undergo professional preparation for at least three years.

The text is about teaching and learning mainly in English language.

When you are a teacher you must take into account some characteristics such as skills.

Before coming to school, the teacher must make sure that he masters his discipline: The lesson plan where Aims and Objectives are written.

By the end of any kind of lesson the teacher will expect from the pupils some reactions.

**Teacher 2121 (67 words)**

The text is about teaching and learning mainly in English language.

When you are a teacher you must take into account some characteristics such as skills.

Before coming to school, the teacher must make sure that he masters his discipline: The lesson plan where Aims and Objectives are written. By the end of any kind of lesson the teacher will expect from the pupils some reactions.

Teacher 5121 is another example of someone who did not complete secondary school and did not study at university. However, this teacher did take part in at least three years of professional preparation. Their writing is brief and appears to be off point, being concerned mainly with discussing learning strategies in the first bullet point and with pair work in the second.

Among the sample of teachers from Mali there was a particularly high proportion who appeared not to have understood the original text and who produced very short written passages.

Another group of teachers appeared to be in more control of their writing but, like Teacher 2121, referred to the reading passage in only a very tangential manner. This teacher spent three years at university but did not study English; he/she had never participated in professional preparation.

*Le professeur [7114] a accepté de se soumettre à toutes les autres tâches mais n'a pas accepté d'écrire, parce que, selon lui/elle, il/elle n'est pas prêt(e) à être évalué(e). Même après mes explications, il/elle n'a pas écrit un seul mot.*

Et

*Tout comme le professeur [7114], le professeur [7113] s'est montré totalement réticent à écrire une seule ligne.*

Les professeurs 7113 et 7114 ont achevé leurs études secondaires (baccalauréat). Cependant, l'un(e) d'entre eux n'a jamais étudié à l'université et n'a suivi aucune formation professionnelle. L'autre professeur a étudié une autre matière, pas l'anglais, à l'université pendant un an, mais n'a suivi aucune formation professionnelle, lui non plus. En d'autres termes, aucun de ces professeurs n'était qualifié en anglais ni qualifié pour enseigner l'anglais et ils n'avaient clairement aucune confiance en leur niveau à l'écrit.

To start with, let's say that all learners are equal as far as their interests of the language is concerned. Beyond all that they differ from one another as for as their behaviours, knowledge, experiences, skills, and including things are concerned. Teachers of languages should take into account these concerns about learners so that they can achieve what they have undertaken.

**Teacher 4232 (60 words)**

To start with, let's say that all learners are equal as far as their interests of the language is concerned. Beyond all that they differ from one another as for as their behaviours, knowledge, experiences, skills, [illegible?] things are concerned.

Teachers of languages should take into account these concerns about learners so that they can achieve what they have undertaken.

WritingSummary

Organised in two parts, the passage opens the door of a classroom in order to observe it.

First, it observes students with a detailed description of their characteristics as learners. The students, even if described as language machine learners, are also influenced by their social, cultural backgrounds, lifestyles and emotions. In other regards, the passage lays emphasis on the similarities between a good learner and a learner who has a good attitude towards learning a language. Besides, the passage points out some characteristics of a good language learner such as having a positive attitude towards the language and its speakers, showing motivation to learn the language, making mistakes in order to learn more.

Second, the observation focuses on the teacher in the classroom. He should take into account all the learners' characteristics aforementioned. Also, he ought to show particular attention each individual in the class regarding their abilities and weaknesses.

Eventually, it is important that students take more responsibility doing their best to become good language learners.

Opinion.

It is my belief that this text is a good example for teachers on how to deal with or treat learners in order to develop their ability to learn the language better. Teaching is put in a human perspective that considers students' needs in a more motivating environment.

**Teacher 3222 (217 words)**Summary

Organised in two parts, the passage opens the door of the classroom in order to observe it.

First, it observes students with a detailed description of their characteristics as learners. The students, even if described as language machine learners, are also influenced by their social, cultural backgrounds, lifestyles and emotions. In other regards, the passage lays emphasis on the similarities between a good learner and a learner who has a good attitude towards learning a language. Besides, the passage points out some characteristics of a good language learner such as having a positive attitude towards the language and its speakers, showing motivation to learn the language, making mistakes in order to learn more.

Second, the observation focuses on the teacher in the classroom. He should take into account all the learners' characteristics aforementioned. Also, he ought to show particular attention each individual in the class regarding their abilities and weaknesses.

Eventually, it is important the students take more responsibility, doing their best to become good language learners.

Opinion

It is my belief that this text is a good example for teachers on how to deal with or treat learners in order to develop their ability to learn the language better. Teaching is put in a human perspective that considers students' needs in a more motivating environment.

①

A/ Summarize the text: Learners and teachers are the two main pillars on which the whole educational process depends. For the learners, they are the same concerning the social standings. But, they differ from one another when we look at their level of knowledge and intelligences. The learners' personalities are shaped through their ages, social contexts, and cultural backgrounds. Seemingly, most of them prefer to learn through the structural method (learning roles) better than the functional method (learning the Lg not about the Lg).

We, as teachers, should make use of the backgrounds and culture that we share with the learners. We should bear in minds that the learners have their own business not just learning language. The teachers should talk to themselves from time to time about their students. They also should be open-minded to all the learners regardless their social differences. Lastly, the teachers should make the classroom a place for learning and motivating the good things.

B/ What is your opinion about it:

In my opinion, this is a general view about the learners and the way that the teachers should deal with them. Actually, I agree with the most ideas in the articles. But, I disagree with few:

- 1- The learners do not have personal motivation to learn the language.
- 2- They lack enough courage and confidence to be successful learners.
- 3- The learners do not organize their practice without the teacher's assistance.
- 4- The learners do not use the target language as much as they should be.
- 5- They do translate from their mother tongue.
- 6- They do not have clear strategies for learning.

**Teacher 6121 (270 words)**

A. Summarize the text: Learners and teachers are the two main pillars on which the whole educational process depends. For the learners, they are the same concerning the social standings. But, they differ from one another when we look at their level of knowledge and intelligences. The learners' personalities are shaped through their ages, social contexts, and cultural backgrounds. Seemingly, most of them prefer to learn through the structural method (learning roles) better than the functional method (learning the Lg not about the Lg).

We, as teachers, should make use of the background and culture that we share with the learners. We should bear in minds that the learners have their own business not just learning language. The teachers should talk to themselves from time to time about their students. They should also be open-minded to all the learners regardless their social differences. Lastly, the teachers should make the classroom a place for learning and motivating the good things.

B. What is your opinion about it: In my opinion, this is a general view about the learners and the way that the teachers should deal with them. Actually, I agree with the most idea in the articles. But, I disagree with few.

1. The learners do not have personal motivation to learn the language.
2. They lack enough courage and confidence to be successful learners.
3. The learners do not organize their practice without the teacher's assistance.
4. The learners do not use the target language as much as they should be.
5. They do translate from their mother tongue.
6. They do not have clear strategies for learning.



A considerable number of teachers showed that they had understood the reading passage and were able to produce a clear summary. Teacher 4232 provides an example. This teacher studied English in association with another subject for three years at university and also undertook professional preparation for one year.

At the other end of the competence continuum were a small number of teachers who demonstrated that they had read the passage critically, were able to produce a detailed summary and could communicate their opinions clearly in writing. Teachers 3222 and 6121 are examples of this highly skilled group.

Both Teachers 3222 and 6121 studied English at university for four years and also underwent two years' professional preparation. Teacher 6121 takes a more critical standpoint, but Teacher 3222's written English is more accurate.

We can see that there appears to be a correlation between the education and professional preparation which English teachers have experienced and their competence in reading and writing in English.

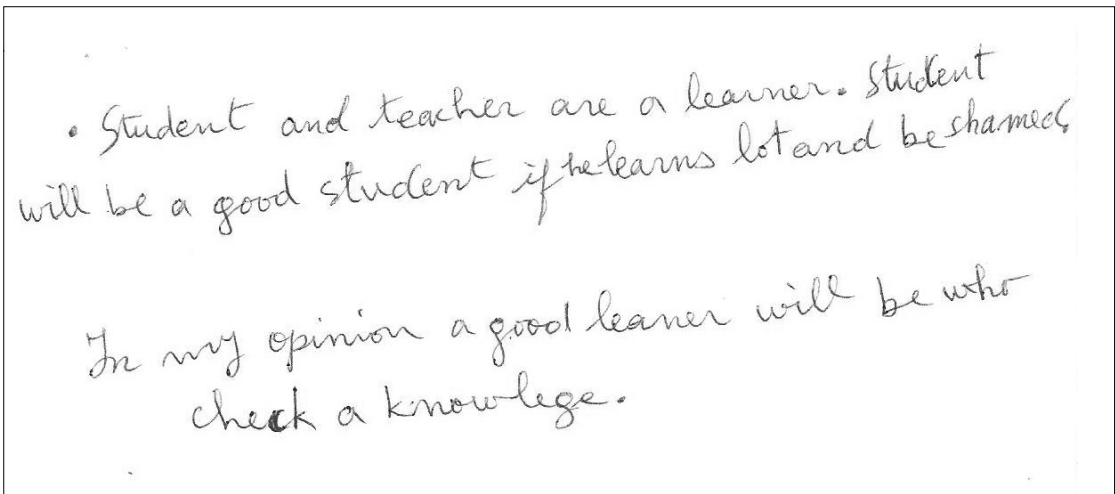
Those who produce the most accurate and complete summaries of the original text and who are able to express their opinions clearly in writing have all studied English at university for three or four years and have undergone further professional preparation.

Un nombre important de professeurs a semblé ne pas bien saisir le sens du texte à lire ; de surcroît, les résumés qu'ils ont produits étaient brefs et pas toujours faciles à comprendre. Prenons le cas du professeur 5142. Ce dernier n'a pas achevé ses études secondaires et n'a pas fait d'études universitaires, même s'il/elle a suivi une formation professionnelle pendant au moins trois ans.

Le professeur 5121 est un autre exemple de quelqu'un qui n'a ni achevé ses études secondaires ni fait d'études universitaires. Cependant, il a suivi une formation professionnelle pendant au moins trois ans. Son texte est bref et semble hors sujet, car il ne se préoccupe que des techniques d'apprentissage dans son premier point et du travail en binôme dans son second point.

Parmi les professeurs du Mali, il y avait un nombre particulièrement important de professeurs qui semblaient ne pas avoir compris le texte original et qui ont écrit des passages très courts.

Un autre groupe de professeurs semblait être plus confiant par rapport à son niveau d'écriture, mais, comme le Professeur 2121, a fait référence au texte original de manière approximative. Ce professeur a étudié à l'université pendant trois ans mais n'a pas étudié l'anglais; il/elle n'a jamais participé à une formation professionnelle.



**Teacher 5112 (31 words)**

Student and teacher are a learner. Student will be a good student if he learns lot and be shamed.

In my opinion a good learner will be who check a knowlege.

It all about the abilities of learners of languages. their characteristics of understand and apt of been able to work in certain conditions, and also for teachers to enable the students to ~~to~~ ~~that~~ understand the language he or she is teaching, due to the fact that their possibilities of understand of one person differ from that of an other, so she he might have the courage of explaining things and to use simple words so that the learner (student) may or might understand easily.

In another way we can say that the poor condition and bad condition also makes things difficult for students or learners to be perfect.

**Teacher 4221 (107 words)**

It all about the abilities of learners of languages. their characteristics of understand and apt of been able to work in certain conditions, and also for teachers to enable the students to understand the language he or she is teaching, due to the fact that their possibilities of understand of one person differ from that of an other, so she he might have the courage of explaining things and to use simple words so that the learner (student) may or might understand easily.

In another way we can say that the poor condition and bad condition also makes things difficult for students or learners to be perfect.

However, having studied English at university and being professionally prepared do not appear to guarantee high levels of competence in reading and writing, as the last two examples, Teachers 5112 and 4221, illustrate.

Teacher 5112 – who has written a very brief passage from which it is not easy to judge whether he/she understood the original text – studied English at university for four years but has had no professional preparation. Teacher 4221 also studied English for four years at university and took part in a further two years of professional preparation; their passage is three times the length of what Teacher 5112 wrote but its relevance to the original text is limited.

Un nombre important de professeurs ont montré qu'ils avaient compris le passage à lire et ont été en mesure d'écrire un résumé clair. Le professeur 4232 en est un exemple. Ce professeur a étudié l'anglais en association avec une autre matière pendant trois ans à l'université et a suivi une formation professionnelle pendant un an.

A l'autre bout du continuum de compétences se trouvait un petit nombre de professeurs qui ont prouvé qu'ils avaient lu le passage avec un œil critique, ont été en mesure de produire un résumé précis et ont pu communiquer clairement leur avis par écrit. Les professeurs 3222 et 6121 sont des exemples de ce groupe de haut niveau.

## Summary

English teachers in the eight countries of the Francophone West Africa region where the survey was carried out have the following characteristics:

- The majority of English teachers are male. Across the region, only one in five are female, ranging from just nine per cent in Benin to 31 per cent in Mali.
- In seven countries, all the English teachers who participated in the survey are senior secondary school graduates. But in Mali almost 70 per cent of English teachers have not completed senior secondary school.
- 82 per cent of all English teachers have spent three or four years at university. But the time spent at university varies from country to country, ranging from 1.3 years on average in Mali to 3.8 years on average in Mauritania.
- 83 per cent of all English teachers have studied English at university (either as a single subject or in combination with another subject), ranging from 25 per cent in Mali to 100 per cent in Benin, Côte d'Ivoire and Mauritania.
- 37 per cent of teachers have had only minimal professional preparation or none at all. On the other hand, 49 per cent of teachers have been through professional preparation which lasted for at least two years. Mauritania is the only country where every teacher participating in the survey has had some professional preparation.
- Across the region, 62 per cent of teachers have studied English at university and taken part in professional preparation (even though the duration of the preparation may have been just a few days). Six per cent of teachers have not studied English at university nor have they undertaken any professional preparation.
- Some teachers are so lacking in confidence in their English that they refused to take part in a simple written task for the purposes of this survey.
- Some English teachers experienced difficulty performing an integrated reading and writing task in English. Others carried out the task adequately whilst a small number produced extended written passages and were able to express their opinions well in English. Teachers with higher competence in reading and writing were likely to have studied English at university and to have had some professional preparation. However, being an English graduate and having been through a period of preparation does not guarantee a high level of competence in reading and writing.

Les professeurs 3222 et 6121 ont étudié l'anglais à l'université pendant quatre ans et ont également suivi une formation professionnelle pendant deux ans. Le professeur 6121 a un point de vue plus critique, mais le niveau d'écriture de l'anglais du professeur 3222 est plus correct.

Nous remarquons qu'il semble y avoir une corrélation entre le niveau d'études et de formation professionnelle des professeurs d'anglais et leur niveau en lecture et en écriture de l'anglais. Ceux qui ont écrit les résumés du texte les plus précis et les plus complets et qui ont été capables d'exprimer leur point de vue de manière claire par écrit ont tous étudié l'anglais à l'université pendant trois ou quatre ans et ont suivi une formation professionnelle complémentaire.

Cependant, avoir étudié l'anglais à l'université et avoir suivi une formation professionnelle ne semblent pas garantir un niveau élevé en lecture et en écriture, comme le démontrent les deux derniers exemples, les professeurs 5112 et 4221.

Le professeur 5112, qui a écrit un texte très bref qui ne permet pas de déterminer facilement si il/elle a compris le texte original, a étudié l'anglais à l'université pendant quatre ans mais n'a suivi aucune formation professionnelle. Le professeur 4221 a également étudié l'anglais pendant quatre ans à l'université et a suivi une formation professionnelle pendant deux autres années ; son texte est trois fois plus long que celui qu'a écrit le professeur 5112, mais sa conformité avec le texte original est limitée.

## Résumé

Les professeurs d'anglais des huit pays d'Afrique de l'Ouest francophone dans lesquels l'étude a été menée présentent les caractéristiques suivantes :

- la majorité des professeurs d'anglais sont des hommes. Dans l'ensemble de la région, seul un professeur sur cinq est une femme, avec un pourcentage de seulement 9 % au Bénin à 31 % au Mali.
- Dans sept pays, tous les professeurs d'anglais qui ont participé à l'étude sont titulaires du baccalauréat. Mais au Mali, près de 70 % des professeurs d'anglais n'ont pas achevé leurs études secondaires.
- 82 % de tous les professeurs d'anglais ont étudié pendant trois ou quatre ans à l'université. Mais le nombre d'années passées à l'université varie d'un pays à l'autre, allant de 1,3 an en moyenne au Mali, à 3,8 ans en moyenne en Mauritanie.

- Teachers in Mali are especially likely to have lower levels of reading and writing competence in English; this is not surprising, bearing in mind that they are more likely than teachers in other countries not to have completed their senior secondary education and less likely than teachers elsewhere to have studied English at university.

We have found considerable differences from one country to another within the Francophone West Africa region in terms of the extent to which women are employed as English teachers. There are also striking differences between countries in the educational and professional preparation experiences which English teachers have had. These differences in qualifications are reflected in teachers' competence in reading and writing in English.

- 83 % de tous les professeurs d'anglais ont étudié l'anglais à l'université (soit exclusivement, soit en association avec une autre matière). Ce pourcentage varie entre 25 % au Mali et 100 % au Bénin, en Côte d'Ivoire et en Mauritanie.

- 37 % des professeurs ont suivi une formation professionnelle sommaire ou n'en n'ont suivi aucune. Par contre, 49 % des professeurs ont suivi une formation professionnelle d'une durée de deux ans au moins. La Mauritanie est le seul pays où chaque professeur participant à l'étude a reçu un minimum de formation professionnelle.

- À travers la région, 62 % des professeurs ont étudié l'anglais à l'université et suivi une formation professionnelle (même si la formation n'a duré que quelques jours) et 6 % des professeurs n'ont ni étudié l'anglais à l'université, ni suivi une formation professionnelle.

- Certains professeurs ont tellement peu confiance en leur niveau d'anglais qu'ils ont refusé de se soumettre à un simple exercice écrit dans le cadre de cette étude.

- Certains professeurs ont eu du mal à réaliser un exercice intégré de lecture et d'écriture en anglais. D'autres professeurs ont réalisé l'exercice de manière appropriée, tandis qu'un petit nombre a écrit des passages plus longs et a été capable de bien exprimer son point de vue en anglais. Les professeurs qui avaient un niveau plus élevé en lecture et en écriture étaient ceux qui avaient étudié l'anglais à l'université et avaient suivi une formation professionnelle. Cependant, être diplômé en langue anglaise et avoir reçu une formation professionnelle pendant une certaine période ne garantissent pas un niveau élevé en lecture et en écriture.

- Les professeurs du Mali ont plus tendance à avoir des niveaux plus bas en lecture et en écriture de l'anglais ; cela n'est pas surprenant, si l'on se souvient qu'ils sont plus susceptibles que les professeurs des autres pays de ne pas avoir achevé leurs études secondaires et moins susceptibles que les professeurs des autres pays d'avoir étudié l'anglais à l'université.

Nous avons remarqué d'importantes différences d'un pays à l'autre en Afrique de l'Ouest francophone en ce qui concerne le nombre de femmes employées comme professeurs d'anglais. Il existe également des différences notoires entre les pays en ce qui concerne le niveau d'études et de formation professionnelle des professeurs d'anglais. Ces différences de niveau se reflètent dans l'aptitude des professeurs à lire et à écrire en anglais.







Section 5  
5<sup>ème</sup> Partie

**How do people become  
English teachers?**

**Comment devient-on  
professeur d'anglais ?**



Section 4 discussed teachers' characteristics, including their academic background and professional preparation, using teachers' self-reports as the principal source of data. Section 5 looks at the regulations regarding teacher qualifications which apply in each of the eight countries of the region, the programmes which are available to help teachers achieve these qualifications and the institutions which provide these programmes. This information comes from semi-structured interviews with representatives of three different types of institution: teacher preparation institutions, English departments in universities and government ministries.

Information regarding the numbers of English teachers, English language specialists in teacher preparation institutions, English lecturers in universities, pedagogic advisers and inspectors is provided, where it is available (although there are inconsistencies between different data sources).

The education and preparation system for teachers of English across the region consists of a multiplicity of academic and professional programmes. The basic principle is that a teacher should undergo academic education for a number of years before participating in professional preparation, although there are some exceptions to and variations on this pattern. There are also several situations in which circumstances do not currently permit the official scheme to be implemented. The systems are described country by country.

## Benin

In Benin, the most complete route to qualification as a teacher, for a person who holds a senior secondary school certificate (Baccalauréat), is to undertake a three-year academic programme in English (Licence) in FLASH (Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines, Faculty of Languages, Arts and Social Sciences) at Université d'Abomey-Calavi (UAC). This is followed by a one-year postgraduate programme in English (Maîtrise), also at FLASH. (Some Maîtrise students undertake classroom observations in schools but they are not given opportunities to practise teaching.) The process concludes with a one-year professional preparation programme in the Teacher Preparation Institution (ENS, Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo), which is also a constituent unit of UAC. This teacher preparation programme is known as the CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire, Certificate of Professional Aptitude in Secondary Education). A person who follows this route will have spent a total of five years in higher education and professional preparation, therefore, and will be qualified as a professeur certifié (certified teacher). Certified teachers are entitled to teach throughout the secondary school system, at any level from the first year of junior secondary to the final year of senior secondary. In practice, because of their high qualifications, certified teachers are usually required to focus on the final year of senior secondary school, where learners

La 4ème partie traitait des caractéristiques des professeurs, telles que leur formation universitaire et leur préparation professionnelle, en utilisant les récits des professeurs eux-mêmes comme principale source d'information. Cette 5ème partie analyse les dispositions réglementaires relatives aux qualifications des professeurs qui s'appliquent dans chacun des huit pays de la région, les programmes qui sont disponibles pour aider les professeurs à obtenir ces qualifications et les établissements qui offrent ces programmes. Ces informations sont obtenues grâce à des entretiens semi-structurés avec des représentants de trois différents types d'établissements : des établissements de préparation des professeurs à l'enseignement, des départements d'anglais d'universités et des ministères.

Les informations concernant les nombres de professeurs d'anglais, de spécialistes de la langue anglaise dans les établissements de préparation des professeurs à l'enseignement, de maîtres de conférence d'anglais dans les universités, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs sont fournies lorsqu'elles sont disponibles (même s'il existe des incohérences entre différentes sources d'information).

Le système de formation et de préparation des professeurs à l'enseignement dans l'ensemble de la région comprend une multiplicité de programmes académiques et professionnels. Le principe de base est qu'un professeur devrait suivre une formation universitaire pendant un certain nombre d'années avant de suivre une préparation professionnelle, même s'il existe quelques exceptions et des différences sur ce plan. Il existe également des circonstances qui ne permettent pas actuellement l'exécution du système officiel. Les systèmes sont décrits pays par pays.

## Bénin

Au Bénin, pour une personne titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires (Baccalauréat), le parcours le plus complet pour devenir professeur consiste à faire des études universitaires d'anglais pendant trois ans (Licence) à la Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). Ensuite, elle devra faire une année supplémentaire d'études universitaires d'anglais (Maîtrise), également à la FLASH. (Certains étudiants en année de Maîtrise observent des classes dans des écoles mais n'ont pas la possibilité de pratiquer l'enseignement.) Le processus s'achève par une année de préparation professionnelle à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo (ENS), qui est également une unité de l'UAC. Ce programme de préparation des professeurs est connu sous le nom de Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Dès lors, une personne qui suit ce parcours aura passé au total cinq années dans l'enseignement supérieur et la préparation professionnelle, et obtiendra le diplôme

are preparing for their final examinations. In 2008–2009 there were 1,642 CAPES-qualified teachers in Benin, constituting 19.4 per cent of all teachers in state secondary schools. Of these, 167 were CAPES-qualified teachers of English, who made up 15.6 per cent of all the English teachers in state secondary schools.<sup>1</sup>

An alternative route for the prospective teacher, after completing the three-year Licence degree at university, is to go directly into a one-year professional preparation programme in the Teacher Preparation Institution, without going through the postgraduate academic programme. This one-year period of professional preparation is known as BAPES (Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire, Foundation Certificate of Professional Aptitude in Secondary Education). This route therefore takes four years (three years academic + one year professional). An individual who follows the BAPES route qualifies as a professeur adjoint (adjunct or assistant teacher). Nominally BAPES-qualified teachers are permitted to teach throughout the secondary school system (except in the final year of senior secondary school, when learners are preparing for examinations). In practice, they are usually expected to focus on the junior secondary level, particularly the fourth and final year at the point where learners are preparing for the BEPC (Brevet d'Etude du Premier Cycle, Foundation Certificate of Junior Secondary Education) examination, before entering the senior secondary level. In 2008–2009 there were 710 BAPES-qualified teachers in state secondary schools (8.4 per cent of the national total); of these 103 are English teachers (9.6 per cent of all English teachers in state secondary schools).

Participants in both the CAPES and BAPES programmes undertake teaching practice for 12 hours a week and must complete a minimum of 200 hours during the year.

In reality, many people become teachers without holding either the CAPES or BAPES certificates. Overall, in 2008–2009 72.2 per cent of all teachers in state secondary schools lacked any professional qualification and among English teachers the proportion who were professionally unqualified reached 74.8 per cent. (In Section 4 above we found that almost two-thirds of the English teachers in our sample had not undertaken any professional preparation.) In the absence of certified and adjunct teachers, schools prefer to appoint those who have completed the Maîtrise (four years in academic programmes but with no professional preparation). These teachers are considerably less well paid than their BAPES colleagues. A member of the survey team commented that schools assume that a

de professeur certifié. Les professeurs certifiés sont habilités à enseigner dans l'ensemble du système scolaire secondaire, à tous les niveaux, de la première année du collège à la dernière année du lycée. Dans la pratique, en raison de leurs hautes qualifications, il est généralement demandé aux professeurs certifiés d'enseigner dans les classes de la dernière année du lycée, au cours de laquelle les apprenants préparent leur examen final. En 2008-2009, 1 642 professeurs ont obtenu le CAPES au Bénin, ce qui constitue 19,4 % de l'ensemble des professeurs des écoles secondaires publiques. Parmi ceux-ci, 167 professeurs d'anglais ont obtenu le CAPES, ce qui constitue 15,6 % de l'ensemble des professeurs des écoles secondaires publiques.<sup>1</sup>

Le futur professeur a aussi la possibilité, après avoir obtenu la Licence en trois années d'études universitaires, de suivre un programme de préparation professionnelle d'un an dans les Établissements de Préparation des Professeurs, sans passer par l'année de Maîtrise. Cette période de préparation professionnelle d'un an permet d'obtenir le Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES). Ce parcours se déroule donc en quatre ans (trois années universitaires + une année professionnelle). Un individu qui suit le parcours du BAPES obtient le diplôme de professeur adjoint. En théorie, les professeurs ayant obtenu le BAPES sont habilités à enseigner dans l'ensemble du système scolaire secondaire (sauf dans la dernière année du lycée au cours de laquelle les apprenants se préparent pour leur examen final). En pratique, ils sont habilités à enseigner au collège, en particulier dans la quatrième et dernière année (classe de 3ème) au cours de laquelle les apprenants se préparent pour l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) qui leur permet d'entrer au lycée. En 2008-2009, 710 professeurs des écoles secondaires publiques ont obtenu le BAPES (8,4 % du total national) ; parmi ceux-ci, 103 sont des professeurs d'anglais (9,6 % de tous les professeurs d'anglais des écoles secondaires publiques).

Les participants aux programmes du CAPES et du BAPES ont douze heures de stage de formation pratique à l'enseignement par semaine et doivent atteindre 200 heures au minimum au cours de l'année.

En réalité, de nombreuses personnes deviennent professeurs sans avoir obtenu ni le CAPES, ni le BAPES. Dans l'ensemble, en 2008-2009, 72,2 % de tous les professeurs des écoles secondaires publiques n'avaient aucune qualification professionnelle, et parmi les

<sup>1</sup> UNESCO. 2011. La question enseignante au Bénin: Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable. (The Teaching Profession in Benin: A Holistic Diagnosis for the Construction of a Consensus-based, Sustainable and Durable Policy for the Teaching Profession.) Dakar: Bureau Régionale pour l'Éducation en Afrique. Page 214.

<sup>1</sup> UNESCO. 2011. La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable. Dakar : Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique. Page 214.



Maîtrise qualified teacher will possess sufficient academic strength to be able to take on the challenge of preparing learners for their final examinations. This respondent added that school authorities also assume that, by the time they reach the last year of senior secondary school, the learners will be 'strong enough to deal with the teaching brutality' that they may experience.

Less well qualified are teachers who complete only the Licence degree (three years at university). Such teachers are employed in those junior and senior secondary schools which have not been able to recruit CAPES- and BAPES-holders.

Even less well qualified are teachers who complete only two years of the university academic programme. If they leave after two years they are awarded the DUEL qualification (Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraire, University Diploma of Literary Studies). Someone holding the DUEL is permitted to teach only in the first two years of junior secondary school. The DUEL qualification is rapidly becoming unattractive to prospective teachers because the employment opportunities to which it gives access are so limited.

Finally, there are some teachers who leave university after only one year and others who never go to university at all. These people experience difficulty finding employment and so they tend to end up teaching in 'very far rural places where there are not enough teachers,' according to a member of the survey team.

The academic + professional preparation programmes described above were implemented during the 1970s and the first part of the 1980s. At that time, prospective teachers applied for competitive scholarships which permitted them to participate free of charge in BAPES and CAPES preparation programmes at the Teacher Preparation Institution. The government provided an allowance, accommodation and food for participants and the tuition fees were paid. However, the scholarship scheme was withdrawn in the late 1980s. Since then, only very small numbers of individuals have taken part in these professional preparation programmes, using their own funds. Consequently, the majority of teachers recruited in the last quarter century have had no professional preparation. The current situation is that only 270 (25 per cent) of Benin's secondary English teachers are professionally qualified. A study undertaken by the Danish and French international development agencies came to the conclusion that the Benin education system's dependence on unqualified supply teachers on temporary contracts gives rise to serious pedagogical and management problems.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> DANIDA (Danish Ministry of Foreign Affairs) & AFD (Agence Française de Développement). 2012. Evaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin. (Mid-term Evaluation of the Ten-Year Development Plan for Education in Benin.) Cotonou (?): DANIDA & AFD. Page 105.

professeurs d'anglais, le pourcentage de ceux qui n'avaient pas de qualification professionnelle était de 74,8 %. (Dans la 4ème partie ci-dessus, nous avons découvert que près des deux tiers des professeurs d'anglais de notre échantillon n'avaient reçu aucune formation professionnelle.) En l'absence de professeurs certifiés et de maîtres auxiliaires, les écoles préfèrent embaucher ceux qui ont obtenu la Maîtrise (programme de quatre années d'études universitaires mais sans préparation professionnelle). Ces professeurs sont beaucoup moins bien payés que leurs collègues titulaires du BAPES. Un membre de l'équipe chargée de l'étude a remarqué que les écoles supposent qu'un professeur qui a obtenu la Maîtrise possèdera les connaissances universitaires suffisantes pour être capable de relever le défi que constitue la préparation des apprenants à leur examen final. Il a ajouté que les autorités des écoles supposent également que, jusqu'au moment où ils atteindront la dernière année du lycée, les apprenants seront « assez forts pour s'accommoder de la brutalité de l'enseignement » à laquelle ils pourraient être confrontés.

Les professeurs qui n'obtiennent qu'une Licence (trois années d'université) sont moins qualifiés. Ces professeurs sont employés dans les collèges et lycées qui n'ont pas pu recruter des professeurs diplômés du CAPES et du BAPES.

Les professeurs qui n'ont suivi que deux années d'études universitaires sont encore moins qualifiés. Lorsqu'ils quittent l'université après deux ans d'études, ils obtiennent le Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires (DUEL). Une personne titulaire du DUEL est habilitée à enseigner uniquement dans les deux premières années du collège (classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup>). Le DUEL n'attire pas beaucoup les futurs professeurs parce que les opportunités d'emploi auxquelles il donne accès sont très limitées.

Enfin, il y a quelques professeurs qui ont quitté l'université après seulement une année d'études et d'autres qui n'y sont pas du tout allés. Ces personnes ont des difficultés à trouver du travail et elles finissent par enseigner dans des « zones rurales très éloignées, où il n'y a pas suffisamment de professeurs », selon un membre de l'équipe chargée de l'étude.

Les programmes de préparation universitaires et professionnels décrits ci-dessus ont été mis en place au cours des années 70 et de la première partie des années 80. A cette époque, les futurs professeurs faisaient des demandes de bourses scolaires compétitives qui leur permettaient d'obtenir le BAPES et le CAPES gratuitement au sein de l'établissement de préparation des professeurs. Le gouvernement accordait une allocation, l'hébergement et la restauration aux participants, et leurs frais d'inscription étaient pris en charge. Toutefois, le programme d'attribution de ces bourses d'études a été retiré vers la fin des années 80. Depuis lors, seul un nombre

In 2011, with support from international partners, the government introduced in-service BAPES and CAPES preparation programmes for all those teachers who entered the profession before 2009 and who have not previously experienced professional preparation. A total of 5,737 teachers are participating in these programmes, including up to 800 English teachers. However, those who began teaching in 2009 or later are not being given access to this opportunity.

In addition, during the academic year 2011–2012, 27 self-funded students were enrolled on the BAPES programme and a further 84 on the CAPES programme. These are new graduates who are following the standard routes for prospective teachers as described above.

FLASH has 65 English specialists. However, ENS has no full-time English lecturers of its own. Teacher preparation activities are carried out by inspectors of English and English lecturers from FLASH.

### **Burkina Faso**

The Burkina Faso teacher preparation system recognises professional experience as an alternative route to achieving teacher certification.

The most complete route to qualification as a teacher, for the holder of a senior secondary school certificate (Baccalauréat), begins with the three-year academic programme in English (Licence) at Université de Ouagadougou. Thereafter, the candidate applies to ENSUK (Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou) for admission to the CAPES Direct programme (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire, Certificate of Professional Aptitude in Secondary Education). The admission criteria are that the candidate must be under 37 years of age, must have completed the Licence and must pass the ENSUK entrance examination. The CAPES programme lasts for one and a half years and, if successful, the candidate becomes a professeur certifié de Lycées et Collèges (certified teacher for senior and junior secondary school). A person following this route will, therefore, spend a total of four and a half years in higher education and professional preparation. Certified teachers are entitled to teach English throughout the secondary school system, at any level from the first year of junior secondary to the final year of senior secondary. In 2010–2011 there were 18 participants on this programme.

An alternative route is to take the DEUG II (level 2 Diplôme d'Etudes Universitaires Générales, Diploma of General University Studies) in one of the state universities and then enter ENSUK to pursue the CAP-CEG (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Général, Certificate of Pedagogic Aptitude in Junior Secondary Education), which lasts for one and a half years. The total duration of academic + professional

très réduit d'individus payant pour eux-mêmes, a participé à ces programmes de préparation professionnelle. Par conséquent, la majorité des professeurs recrutés au cours du dernier quart de siècle n'ont eu aucune préparation professionnelle. La situation actuelle est que seuls 270 (25 %) des professeurs d'anglais du secondaire au Bénin sont qualifiés professionnellement. Une étude menée par les agences de développement danoise et française a conclu que le fait que le système éducatif béninois dépende de professeurs non qualifiés en contrats temporaires, entraîne de sérieux problèmes pédagogiques et de gestion.<sup>2</sup>

En 2011, avec l'aide de partenaires internationaux, le gouvernement a introduit la formation continue aux programmes de préparation au BAPES et au CAPES pour tous les professeurs qui ont rejoint la profession avant 2009 et qui n'avaient pas suivi de préparation professionnelle auparavant. Au total, 5 737 professeurs participent à ces programmes, parmi lesquels 800 professeurs d'anglais. Cependant, ceux qui ont commencé à enseigner en 2009 ou plus tard n'ont pas accès à cette opportunité.

De plus, au cours de l'année académique 2011-2012, 27 élèves, qui finançaient leur formation par leurs propres moyens, se sont inscrits au programme du BAPES et 84 autres au programme du CAPES. Ce sont de nouveaux diplômés qui suivent le parcours standard pour devenir professeurs décrit ci-dessus.

La FLASH compte 65 spécialistes de la langue anglaise. Toutefois, l'ENS ne dispose pas de maîtres de conférence à temps complet. Les activités de préparation des professeurs sont menées par des inspecteurs d'anglais et des maîtres de conférence d'anglais de la FLASH.

### **Burkina Faso**

Le système de préparation des professeurs du Burkina Faso reconnaît l'expérience professionnelle comme alternative pour être professeur certifié.

Le parcours le plus complet pour devenir professeur, pour le détenteur d'un diplôme de fin d'études secondaires (Baccalauréat), commence par le programme universitaire d'anglais d'une durée de trois ans (Licence) à l'Université de Ouagadougou. Par la suite, le candidat postule à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de

<sup>2</sup> DANIDA (Danish Ministry of Foreign Affairs/Ministère Danois des Affaires Etrangères) & AFD (Agence Française de Développement). 2012. Evaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin. Cotonou (?): DANIDA & AFD. Page 105.



preparation, therefore, is three and a half years. A person following this route qualifies as a professeur certifié de Collège d'Enseignement Général (certified teacher for junior secondary school) and is entitled to teach English and French only in junior secondary schools. In 2010–2011 this programme had 67 participants.

Participants in the CAPES and CAP-CEG programmes undertake teaching practice only if they achieve an average score of 12 out of 20 in the theoretical components of their programmes. Officially, participants are expected to spend 960 teaching hours in the classroom during their 18 months' preparation but, according to an ENSUK official, 'in practice the participants are sent to classrooms roughly from mid-October to mid-April.'

A third possibility is for a university graduate to teach English in junior or senior secondary school as an uncertified professeur de Lycées et Collèges (teacher for senior and junior secondary school). Thereafter, a Maîtrise holder who has been a civil servant for at least five years, including at least three years' teaching experience, may sit for an examination which is equivalent to the final examination of the CAPES programme. A Licence holder is given the same opportunity, but they must have been a civil servant for a minimum of six years. Candidates must be no older than 47 when they take the examination. If successful, the teacher then becomes a professeur certifié de Lycées et Collèges, just as though they had graduated from the CAPES. This route, known as CAPES Professional, therefore takes a minimum of eight or nine years (three years' academic study followed by five or six years as a civil servant including a minimum of three years of teaching).

The final possibility is for a holder of the senior secondary school leaving certificate, the Baccalauréat, to study at university for two years on the DEUG II programme and then go directly into teaching in junior secondary school as an uncertified professeur de Collège d'Enseignement Général (teacher for junior secondary school). After a minimum of five years the teacher may sit for an examination which is equivalent to the final examination of the CAP-CEG programme. If successful, the teacher then becomes a professeur certifié de Collège d'Enseignement Général, as though they had graduated from the CAP-CEG programme. They are authorised to teach English and French only at the junior secondary level. This route takes at least seven years (two years' academic study followed by five years of teaching).

In addition to these four routes to becoming a certified teacher of English, it is also possible for a certified junior secondary teacher with at least three years of teaching experience to sit for the entrance examination for the 18-month 'CAPES Professional' programme. The teacher must be no older than 47 by the end of the year in which they sit the entrance examination. If the teacher is admitted and follows the programme successfully then they can qualify as a certified teacher for senior and

Koudougou (ENSUK) pour être admis au programme direct du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Les critères d'admission sont que le candidat doit être âgé de moins de 37 ans, avoir obtenu la Licence et réussir l'examen d'entrée. Le programme du CAPES dure un an et demi et, s'il réussit, le candidat devient professeur certifié des Lycées et Collèges. Une personne qui suit ce parcours aura, donc passé au total quatre ans et demi dans l'enseignement supérieur et la préparation professionnelle. Les professeurs certifiés sont habilités à enseigner l'anglais dans l'ensemble du système scolaire secondaire, à tous les niveaux, de la première année du collège (classe de 6ème) à la dernière année du lycée (terminale). En 2010-2011, le programme comptait 18 participants.

Une autre possibilité consiste à obtenir le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales Niveau 2 (DEUG II) dans l'une des universités publiques, puis à entrer à l'ENSUK pour obtenir le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Général (CAP-CEG), qui s'étend sur un an et demi. La durée totale de la préparation universitaire et professionnelle est donc de trois ans et demi. Une personne qui suit ce parcours devient professeur certifié des Collèges d'Enseignement Général et est habilitée à enseigner l'anglais et le français uniquement au collège. En 2010-2011, ce programme comptait 67 participants.

Les participants aux programmes du CAPES et du CAP-CEG ne participent aux stages de formation pratique à l'enseignement que lorsqu'ils obtiennent une moyenne de 12 sur 20 (12/20) dans la partie théorique de leur programme. Officiellement, les participants doivent effectuer 960 heures d'enseignement dans la classe au cours de leurs 18 mois de préparation, mais, selon un officiel de l'ENSUK, « dans la pratique, les participants sont envoyés dans les classes à peu près de mi-octobre à mi-avril. »

Une troisième possibilité consiste, pour un étudiant à l'université, à enseigner l'anglais dans les collèges ou les lycées en qualité de maître auxiliaire des lycées et collèges. Par la suite, le titulaire d'une Maîtrise qui a été fonctionnaire pendant au moins cinq ans, avec au moins trois ans d'expérience dans l'enseignement, devra passer un examen équivalent à l'examen final du CAPES. Le titulaire d'une Licence a la même possibilité, mais il doit avoir été fonctionnaire pendant six ans au minimum. Les candidats ne doivent pas être âgés de plus de 47 ans au moment de l'examen. S'il réussit, le professeur devient alors professeur certifié des lycées et collèges, exactement comme s'il avait obtenu le CAPES. Ce parcours, appelé le CAPES professionnel, s'étend sur un minimum de huit ou neuf ans (trois ans d'études universitaires suivies de cinq ou six ans de fonction publique avec un minimum de trois ans d'enseignement).

junior secondary schools. In 2010–2011 there were just four participants on this programme.

A government source stated that Burkina Faso has a total of 1,127 qualified secondary school teachers of English, but this figure has not been confirmed. However, there are no figures for the total number of English teachers; consequently, it is not possible to tell what proportion of English teachers are qualified. In Section 4 it was noted that 13 (62 per cent) of our sample of 21 English teachers in Burkina Faso had undergone professional preparation.

There are currently six public universities in Burkina Faso, but only Université de Ouagadougou provides a programme in English. This university has 15 English lecturers and ENSUK has five English specialists.

### Côte d'Ivoire

The Abidjan Teacher Preparation Institution (ENS, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan) – the only institution of its type in Côte d'Ivoire – offers both 'direct' and 'experiential' routes to teacher certification. The experiential route recognises a certain number of years of teaching experience but an examination (concours professionnel) must be taken which is equivalent to that which is taken by candidates following the direct route (concours direct).

A senior secondary school leaver who holds the Baccalauréat and studies on an academic programme (Licence) in English for three years at Université d'Abidjan Cocody or Université de Bouaké (the only universities with English departments) is able to apply for admission to the 'direct' two-year programme at ENS which leads to qualification as a professeur de lycée (senior secondary school teacher). This route therefore takes a total of five years (three years academic + two years professional).

Alternatively, the senior secondary school leaver can study for the Licence in English for three years at university and then spend a further year, also at Université d'Abidjan Cocody or Université de Bouaké, to complete the Maîtrise. The prospective teacher can then apply for admission to the 'direct' two-year programme at ENS (as above) which leads to the qualification of professeur de lycée (senior secondary school teacher). This route therefore takes a total of six years (four years academic + two years professional).

A senior secondary school leaver who has studied for the first two years of a university academic programme (DEUG II, Diplôme d'Etudes Universitaire Générales, Level 2 Diploma of General University Studies) is able to apply for admission to the 'direct' two-year programme at ENS which leads to qualification as a professeur de collège (junior secondary school teacher). The direct route therefore takes a total of four years (two years academic + two years professional).

La dernière possibilité consiste, pour le titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires, le Baccalauréat, à étudier à l'université pendant deux ans le programme du DEUG II, puis à aller directement enseigner dans les collèges en tant que maître auxiliaire des collèges d'enseignement général. Après un minimum de cinq ans, le professeur devra passer un examen qui équivaut à l'examen final du programme du CAP-CEG. S'il réussit, le professeur devient alors professeur certifié des collèges d'enseignement général, comme s'il était diplômé du CAP-CEG. Il est habilité à enseigner l'anglais et le français uniquement au niveau des collèges. Ce parcours s'étend sur au moins sept ans (deux ans d'études universitaires suivies de cinq ans d'enseignement).

En plus de ces quatre parcours pour devenir professeur certifié d'anglais, il est également possible pour un professeur certifié des collèges ayant au moins trois ans d'expérience de l'enseignement, de passer l'examen d'entrée au programme du « CAPES professionnel » d'une durée de 18 mois. Le professeur ne doit pas être âgé de plus de 47 ans à la fin de l'année au cours de laquelle il passe l'examen d'entrée. Si le professeur est admis et réussit ce programme, il peut alors devenir professeur certifié des collèges et lycées. En 2010-2011, ce programme ne comptait que quatre participants.

Une source gouvernementale a déclaré que le Burkina Faso compte au total 1 127 professeurs des collèges et lycées qualifiés, mais ce chiffre n'a pas été confirmé. Toutefois, il n'existe pas de chiffres pour le nombre total de professeurs d'anglais ; par conséquent, il n'est pas possible de dire quel est le pourcentage de professeurs d'anglais qualifiés. Dans la 4<sup>ème</sup> partie, nous avons noté que 13 (62 %) des 21 professeurs d'anglais du Burkina Faso que compte notre échantillon avaient suivi une préparation professionnelle.

Il existe actuellement six universités publiques au Burkina Faso, mais seule l'Université de Ouagadougou propose un programme en anglais. Cette université compte quinze maîtres de conférence d'anglais tandis que l'ENSUK compte cinq spécialistes de l'anglais.

### Côte d'Ivoire

L'établissement de préparation des professeurs d'Abidjan Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (ENS) – l'unique établissement de ce type en Côte d'Ivoire – offre des parcours « directs » et « basés sur l'expérience » pour devenir professeur. Le parcours basé sur l'expérience reconnaît un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement, mais un examen (concours professionnel) doit être passé, équivalant à celui que passent les candidats qui suivent le parcours direct (concours direct).

Participants in both of the two-year programmes (professeur de lycée and professeur de collège) spend one of their two years in an internship in school.

In the experiential route, somebody who has already qualified as a professeur de collège and who has had three years' experience of teaching at this level may sit for the examination, which, if passed, leads to qualification as a professeur de lycée. In total, then, such a person requires a total of seven years to qualify as a senior secondary school teacher (two years' academic education, two years' professional preparation and three years' teaching experience).

Similarly, somebody who has completed the two-year DEUG II programme and who has three years' teaching experience is able to take the examination which leads to qualification as a professeur de collège (direct route). The total length of time required is thus five years (two years of academic education followed by three years of teaching experience).

In reality, there are numbers of teachers in the system who have been educated at university but who are professionally unqualified. They have graduated from the two-year DEUG II programme, from the three-year Licence and from the four-year Licence + Maîtrise but have not undertaken professional preparation at ENS or the 'experiential route' professional examinations.

A government source reports that there are 1,905 English teachers in the schools of Côte d'Ivoire; 1,127 of these teach at the senior secondary level and 778 in junior secondary schools. It is unclear how many of these teachers are fully qualified; however, in Section 4 above we noted that approximately 89 per cent of teachers in our sample were professionally qualified.

In the 2011–2012 academic year there were 23 students on the professional preparation programme which leads to qualification as a junior secondary school teacher and seven students on the senior secondary school programme. These figures are very low and indicate a sharp drop in recruitment over recent years, a situation which has been caused by civil strife in Côte d'Ivoire. A regional co-ordinator for English observed:

*[Since the start of the civil unrest] many teachers have left their places and can't think about professional development now. [Moreover] the university has been closed for quite a long period and so very many students have not been able to complete their degrees. [Furthermore,] the university being officially closed, school pupils who obtained the baccalaureate in 2009, 2010 and 2011 cannot start their university studies yet. And finally the government says there is not enough money to recruit new teachers.*

Université d'Abidjan Cocody has 32 English lecturers, Université de Bouaké has 15 English lecturers and ENS has nine English specialists. Colleges in Daloa and Korhogo

Un élève qui quitte le lycée avec le Baccalauréat et suit un programme universitaire (Licence) d'anglais pendant trois ans à l'Université d'Abidjan Cocody ou à l'Université de Bouaké (les seules universités qui ont un département d'anglais), peut introduire une demande d'admission au programme « direct » d'une durée de deux ans à l'ENS qui permet de devenir professeur de lycée. Ce parcours s'étend donc sur cinq ans au total (trois ans d'études universitaires + deux ans de préparation professionnelle).

Sinon, l'élève qui quitte le lycée peut étudier pendant trois ans pour obtenir la Licence en anglais à l'Université puis étudier pendant une année supplémentaire, toujours à l'Université d'Abidjan Cocody ou à l'Université de Bouaké, pour obtenir la Maîtrise. Le futur professeur peut alors introduire une demande d'admission au programme « direct » d'une durée de deux ans à l'ENS (comme plus haut) qui permet de devenir professeur de lycée. Ce parcours s'étend donc sur six ans au total (quatre années d'études universitaires, plus deux ans de préparation professionnelle).

Un élève qui quitte le lycée et obtient un Diplôme d'Etudes Universitaires Générales, niveau 2 (DEUG II) après deux ans d'études universitaires peut introduire une demande d'admission au programme « direct » d'une durée de deux ans à l'ENS pour devenir professeur des collèges. Le parcours direct s'étend donc sur quatre ans au total (deux ans d'études universitaires, plus deux ans de préparation professionnelle).

Au cours de ces deux années, les participants à ces deux programmes de deux ans chacun (professeur des lycées et professeur des collèges) effectuent un stage d'un an dans une école.

En ce qui concerne le parcours basé sur l'expérience, une personne qui a déjà obtenu la qualification de professeur de collège et qui a cumulé trois ans d'expérience en matière d'enseignement à ce niveau, peut passer l'examen lui permettant de devenir professeur de lycée. Au total donc, cette personne obtiendra la qualification de professeur de lycée après sept ans (deux ans d'études universitaires, deux ans de préparation professionnelle et trois ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement).

De la même manière, une personne qui a obtenu le DEUG II après deux ans d'études et qui a une expérience de trois ans dans l'enseignement peut passer l'examen qui permet de devenir professeur de collège (parcours direct). La durée totale nécessaire est donc de cinq ans (deux ans d'études universitaires suivies de trois ans d'expérience dans l'enseignement).

En réalité, il y a de nombreux professeurs dans le système qui ont étudié à l'université mais qui n'ont aucune préparation professionnelle. Ils ont obtenu le DEUG II après deux ans d'études universitaires, puis la

became universities in 2012, but it is unclear whether they also provide programmes in English.

## Guinea

In comparison with other countries in the region, Guinea has a straightforward system for preparing teachers of English. The Teacher Preparation Institution (ISSEG, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée, Higher Institute of Education Sciences of Guinea) offers a four-year programme known as Formation des Professeurs de Collège et Lycée (Junior and Senior Secondary Teachers' Preparation Programme). Candidates for the programme must have a senior secondary school certificate (Baccalauréat). There has been a marked increase in enrolment over the last five years. Approximately 150 new students enrol each year; in the 2011–2012 academic year the total number of students was 603. (Not all of these specialised in English, needless to say.)

The four-year programme is equivalent to the Licence + Maîtrise arrangement which we have seen in other countries, but there is no distinction between academic and professional preparation as occurs elsewhere. However, all participants spend three months carrying out teaching practice during their fourth year.

In addition, Université Général Lansana Conté and Université de Kankan offer four-year programmes in English. There is a teacher preparation component in the third and fourth years of these programmes. However, graduates cannot be accepted directly into public service as English teachers because they are not considered to have had adequate pedagogical preparation. After teaching for two or three years they can sit for an examination and, if successful, they achieve qualification as English teachers.

A source in the Government of Guinea reports that there are in total 1,250 English teachers in the country, of whom 790 (63 per cent) are qualified. This is confirmed by our sample of 15 English teachers in Guinea (Section 4 above), among whom 67 per cent were found to be qualified.

Government sources record that eight per cent of English teachers in Guinea are not involved in teaching, either because they have been appointed as administrators or because they have left the profession, having found more attractive employment elsewhere.

Université Général Lansana Conté de Sonfonia had 21 English lecturers in 2010. ISSEG has 13 English specialists.

Licence après trois ans et enfin la Maîtrise après quatre ans, mais n'ont suivi ni la formation professionnelle à l'ENS, ni les examens professionnels du parcours « basé sur l'expérience ».

Une source gouvernementale rapporte qu'il y a 1 905 professeurs d'anglais dans les écoles de la Côte d'Ivoire ; parmi ceux-ci, 1 127 enseignent dans des lycées et 778 dans des collèges. Cette source ne précise pas combien d'entre ces professeurs jouissent d'une qualification complète ; cependant, dans la partie précédente (4<sup>ème</sup> partie), nous avons remarqué qu'environ 89 % des professeurs de notre échantillon étaient professionnellement qualifiés.

Au cours de l'année universitaire 2011-2012, le programme de préparation professionnelle qui permet de devenir professeur de collège comptait 23 étudiants et celui qui permet de devenir professeur de lycée, 7 étudiants. Ces chiffres sont très bas et indiquent une forte baisse dans le recrutement au cours des dernières années, une situation qui a été causée par la guerre civile qu'a connue la Côte d'Ivoire. Un coordinateur régional de l'anglais a observé ce qui suit :

*[Depuis le début des troubles civils], de nombreux professeurs ont quitté leur domicile et ne pensent pas à leur développement professionnel pour le moment. [En outre], l'université a été fermée pendant une période relativement longue, et par conséquent, de nombreux élèves n'ont pas pu obtenir leurs diplômes. [De plus], l'université étant officiellement fermée, les élèves qui ont obtenu le Baccalauréat en 2009, 2010 et 2011 ne peuvent pas encore commencer leurs études universitaires. Et enfin, le gouvernement déclare qu'il n'y a pas suffisamment d'argent pour recruter de nouveaux professeurs.*

L'Université d'Abidjan Cocody compte 32 maîtres de conférence d'anglais, l'Université de Bouaké, 15 maîtres de conférence d'anglais et l'ENS 9 spécialistes de l'anglais. Les Unités Régionales de l'Enseignement Supérieur (URES) de Daloa et Korhogo sont devenues des universités en 2012, mais l'on ignore si elles proposent aussi des programmes en anglais.

## Guinée

Contrairement aux autres pays de la région, la Guinée a un système direct de préparation des professeurs d'anglais. L'établissement de préparation des professeurs, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) propose un programme de quatre ans appelé Formation des Professeurs de Collèges et Lycées. Les candidats au programme doivent être titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (Baccalauréat). Il y a eu de nombreuses inscriptions au cours des cinq dernières années. Environ 150 nouveaux élèves s'inscrivent

## Mali

Mali recognises two categories of teacher: Maître d'Anglais (Master of English) and Professeur d'Anglais (Teacher of English). The education and preparation of these people take place in different types of institution.

The first type of Teacher Preparation Institution is the IFM (Institut de Formation des Maîtres, Masters Preparation Institute). IFMs are found in Bamako and in other parts of the country. The Bamako IFM was established in 2009, replacing the IPEG (Institut Pédagogique d'Enseignement Général, Pedagogic Institute for General Teaching, which provided a two-year preparation programme for primary school teachers) and the ENSEC (Ecole Normale Secondaire, Secondary Teacher Preparation Institute, which provided a four-year programme for junior secondary school teachers). The IFMs now offer two programmes: the four-year Formation des Généralistes (Generalist Teacher Education Programme) and the two-year Formation des Spécialistes (Specialist Teacher Education Programme).

The Generalist Teacher Education Programme is designed for people who hold the DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales, Diploma in Basic Studies).<sup>3</sup> Participants spend the first three years of this programme studying in the IFM. During this period there is a teaching practice opportunity – known as the stage d'imprégnation (initiation stage) – which takes place in schools located near the Institute. The teaching practice lasts for 45 days between April and June, after which participants return to the Institute for examinations. Then the fourth year of the programme – known as the stage de responsabilité (responsibility stage) – consists of intensive teaching practice for eight months in a school located in a different area away from the Institute. Participants return to the Institute in June for their final examination. The programme aims to produce 'generalists' who are able to teach across the curriculum in primary schools. Consequently, they study English for just two hours a week, as part of the 'Letters, History, Geography' subject.

The Specialist Teacher Education Programme is open to people who hold the Baccaauréat. It lasts for two years and prepares people for teaching in junior secondary schools. As in the Generalist programme, there are two teaching practice opportunities: the 45-day 'initiation stage' in the first year, in schools located near the Institute, and then the eight-month 'responsibility stage' in the second year, in more distant schools. Four specialist programmes are offered, of which 'Language' is one; 'Language' here means English and it is taught for between eight and ten hours a week. In the first year of operation IFM Bamako had a total of 259 students, of whom 50 specialised in English. Figures are not available for IFMs elsewhere in the country.

<sup>3</sup> The DEF is awarded at the end of the ninth year of schooling (Year 3 of junior secondary school, 4<sup>ème</sup>).

chaque année ; au cours de l'année universitaire 2011-2012, le nombre total d'étudiants était de 603. (Bien entendu, il ne s'agit pas seulement des professeurs d'anglais).

Le programme de quatre ans équivaut au niveau Licence + Maîtrise que nous avons vu dans d'autres pays, mais il n'y a aucune distinction entre la préparation universitaire et la préparation professionnelle, comme c'est le cas ailleurs. Toutefois, tous les participants effectuent un stage pratique de préparation à l'enseignement de trois mois au cours de leur quatrième année de préparation.

De plus, l'Université Général Lansana Conté et l'Université de Kankan offrent des programmes d'une durée de quatre ans en anglais. Une période de préparation des professeurs est prévue au cours de la 3<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> année de ces programmes. Cependant, les diplômés ne peuvent pas être acceptés directement dans la fonction publique comme professeurs d'anglais, parce que leur préparation pédagogique est considérée comme inappropriée. Après avoir enseigné pendant deux ou trois ans, ils peuvent passer un examen qui leur permettra de devenir professeurs d'anglais.

Une source du gouvernement de la Guinée rapporte qu'il y a au total 1 250 professeurs d'anglais dans le pays, parmi lesquels 790 (63 %) sont qualifiés. Cela est confirmé par notre échantillon en Guinée constitué de quinze professeurs d'anglais (4<sup>ème</sup> partie ci-dessus), parmi lesquels 67 % étaient des professeurs qualifiés.

Des sources gouvernementales notent que 8 % des professeurs d'anglais de la Guinée n'enseignent pas, soit parce qu'ils ont été nommés administrateurs, soit parce qu'ils ont quitté la profession, ayant trouvé des emplois plus attractifs ailleurs.

L'Université Général Lansana Conté de Sonfonia comptait 21 maîtres de conférence d'anglais en 2010. L'ISSEG compte treize spécialistes de la langue anglaise.

## Mali

Le Mali reconnaît deux catégories de professeurs : les maîtres d'anglais et les professeurs d'anglais. La formation et la préparation de ces personnes s'effectuent dans différents types d'établissements.

Le premier type d'établissement de préparation des professeurs est l'Institut de Formation des Maîtres (IFM). Les IFM se trouvent à Bamako et dans d'autres endroits du pays. L'IFM Bamako a été créé en 2009, en remplacement de l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général (IPEG), qui dispensait un programme de préparation de deux ans aux enseignants des écoles primaires) et de l'Ecole Normale Secondaire (ENSEC), qui dispensait un programme de préparation de quatre ans



In contrast, the route to be followed in order to achieve the status of Professeur d'Anglais is very similar to that which we have seen in Benin and Côte d'Ivoire. After completing senior secondary school with the Baccalauréat the candidate enters FLASH (Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines, Faculty of Languages, Arts and Social Sciences) in Université de Bamako, where they spend three years studying for the Licence, followed by a further year leading to the Maîtrise. Thereafter students apply for admission to the English Department of ENSUP (Ecole Normale Supérieure, the Teacher Education Institute) in Bamako, where they follow the two-year programme of Formation des Professeurs d'Enseignement Secondaire (Teacher Education for Secondary Teaching). Approximately 100 students a year take part in this programme. One of the programme's components is a three-month period of teaching practice. In total, therefore, this route takes a total of six years (four years academic + two years professional preparation) after the completion of senior secondary education. Graduates are entitled to teach in junior and senior secondary schools.

There is provision for a Maître to become a Professeur d'Anglais, although this is uncommon. Someone who has qualified as a Maître can take the entrance examination for ENSUP and, if they are accepted, they can follow a two-year programme which leads to the status of Professeur.

A source in central government reported that Mali has 500 qualified English teachers, of whom more than half are actively involved in teaching. All teachers are said to be qualified, although, as we have seen, for some of them the teacher preparation began after junior secondary school and ended four years later, at a time when their peers were completing senior secondary school. This explains why, in Section 4, it was found that on average English teachers in Mali have spent only 1.3 years in post-school academic education (markedly less than teachers in all other countries in the region). On the other hand, on average they have undergone 2.4 years of professional preparation (more than in any other country).

FLASH in Université de Bamako has 30 English lecturers. IFM has three specialists involved in the preparation of English teachers whilst ENSUP has a further 12.

### Mauritania

As in most other countries in the region, Mauritania's system of teacher preparation is based upon the academic + professional distinction. The academic component was revised in 2011 and it is therefore necessary to look at both the former and the current systems. The professional component, however, remains unchanged.

According to the old system, which was in place until 2010, prospective teachers of English in senior secondary schools were required to complete the Baccalauréat and then study

aux professeurs de collège. Les IFM dispensent à présent deux programmes : la Formation des Généralistes, d'une durée de quatre ans et la Formation des Spécialistes, d'une durée de deux ans.

Le programme de Formation des Généralistes est destiné aux personnes qui ont obtenu le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF).<sup>3</sup> Au cours des trois premières années de ce programme, les participants étudient à l'IFM. Pendant cette période, ils ont la possibilité d'effectuer un stage pratique – appelé stage d'imprégnation – dans des écoles situées non loin de l'Institut. Le stage de formation pratique à l'enseignement s'étend sur 45 jours, entre avril et juin, après lesquels les participants retournent à l'Institut pour leurs examens. Puis, la quatrième année du programme – appelée stage de responsabilité - consiste en un stage pratique intensif sur une durée de huit mois dans une école située dans une zone différente, loin de l'Institut. Les participants retournent à l'Institut en juin pour leur examen final. Le programme a pour objectif de produire des « généralistes » capables de dispenser les différentes matières du programme scolaire dans les écoles primaires. Par conséquent, ils étudient l'anglais pendant seulement deux heures par semaine, dans le cadre de la matière « lettres, histoire, géographie ».

Le programme de Formation des Spécialistes est ouvert aux personnes qui ont obtenu le Baccalauréat. Il s'étend sur deux ans et les prépare à l'enseignement dans les collèges. Tout comme dans le programme de Formation des Généralistes, il y a deux opportunités de stage de formation pratique à l'enseignement : « le stage d'imprégnation » d'une durée de 45 jours au cours de la première année dans des écoles situées près de l'Institut, et le « stage de responsabilité » d'une durée de huit mois au cours de la seconde année, dans des écoles plus éloignées. Quatre programmes de Formation des Spécialistes sont proposés, parmi lesquels la « langue » ; en réalité, cela signifie l'anglais et la matière est enseignée pendant 8 à 10 heures par semaine. Au cours de sa première année de fonctionnement, IFM Bamako a compté 259 étudiants au total, parmi lesquels 50 se sont spécialisés en anglais. Aucun chiffre n'est disponible concernant les IFM situés ailleurs dans le pays.

En revanche, le parcours à emprunter pour devenir Professeur d'Anglais est très similaire à celui que nous avons rencontré au Bénin et en Côte d'Ivoire. Après avoir obtenu le Baccalauréat à l'issue de ses études secondaires, le candidat intègre la Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université de Bamako, où il étudie pendant trois ans pour obtenir la Licence, suivies d'une quatrième année permettant

<sup>3</sup> (Le DEF est décerné à la fin de la neuvième année de scolarité) (3<sup>ème</sup> année de collège, classe de 4<sup>ème</sup>).

English for four years at the Université de Nouakchott; this led to the Maîtrise degree. They then transferred to the English Department of the ENS (Ecole Normale Supérieure de Nouakchott) where, for a further two years, they participated in the preparation programme for senior secondary school teachers (professeurs du second cycle). Therefore the total time required for this system was six years (four years academic + two years professional). The teaching practice component of this programme lasted for six weeks. In 2011–2012 this programme had just eight students.

In the revised system, the four-year Maîtrise degree has been replaced by a three-year Licence. Prospective teachers then follow the professional preparation programme at the ENS, as previously. The total duration of this scheme, therefore, is five years.

Meanwhile, prospective teachers of English in junior secondary schools are also required to complete the Baccalauréat but they then study English at university for just two years, achieving the award of DEUG (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales, Diploma of General University Studies). Having completed the DEUG they move to the ENS where, for another two years, they take part in the preparation programme for junior secondary school teachers (professeurs du premier cycle). The time required to pass through this scheme is thus four years (two years academic + two years professional). Teaching practice lasts for six weeks. 50 students were enrolled in the programme in 2011–2012.

In Section 4 above it was observed that our small sample of nine teachers from Mauritania had spent longer, on average, in post-school academic education than their peers in other countries in the region. Moreover, uniquely in the region, every English teacher in our sample claimed to have received professional preparation. However, a member of the survey team noted that in exceptional circumstances the government has recruited English graduates from the university and given them very brief periods of professional preparation (lasting three months, 45 days or even two weeks) before placing them in schools. This occurred in 2004–2005 and again in 2011–2012, at which times there were urgent needs to appoint new English teachers caused partly by increasing numbers of pupils coming into secondary schools and partly by teachers dropping out of the profession.<sup>4</sup>

Université de Nouakchott has 16 English lecturers while ENS has five members of staff who specialise in English.

<sup>4</sup> Government figures indicate that Mauritania has 327 qualified English teachers but that 100 of these are not practising (Table 2). Some teachers find that their English language skills are highly valued by foreign mining companies.

d'obtenir la Maîtrise. Ensuite, les étudiants postulent pour être admis au Département d'anglais de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP), l'établissement de préparation des professeurs de Bamako, où ils suivent le programme de Formation des Professeurs d'Enseignement Secondaire qui s'étend sur deux ans. Environ cent étudiants participent à ce programme chaque année. L'une des composantes du programme est un stage de formation pratique à l'enseignement d'une durée de trois mois. Au total donc, ce parcours s'étend sur six ans (quatre ans d'études universitaires + deux ans de préparation professionnelle) à la fin des études secondaires. Les diplômés sont habilités à enseigner dans les collèges et les lycées.

Un maître peut devenir professeur d'anglais, même si cela est rare. Une personne qui a la qualification de maître peut passer l'examen d'entrée à l'ENSUP et, une fois acceptée, peut suivre un programme de deux ans qui permet d'obtenir le statut de professeur.

Une source de l'administration centrale a rapporté que le Mali compte 500 professeurs d'anglais qualifiés, parmi lesquels plus de la moitié pratique activement l'enseignement. Tous les professeurs sont considérés comme étant qualifiés, bien que nous avons vu que pour certains d'entre eux, la préparation à l'enseignement a commencé après le collège et a pris fin quatre ans plus tard, au moment où leurs pairs achevaient leurs études secondaires. Cela explique pourquoi, dans la 4<sup>ème</sup> partie, nous avons découvert qu'en moyenne, les professeurs d'anglais du Mali n'ont passé qu'1,3 années dans l'enseignement universitaire postsecondaire (beaucoup moins que les professeurs d'autres pays de la région). D'autre part, en moyenne, ils ont eu une préparation professionnelle de 2,4 ans (plus que dans tout autre pays).

La FLASH de l'Université de Bamako compte trente maîtres de conférence d'anglais. L'IFM compte trois spécialistes qui participent à la préparation des professeurs d'anglais tandis que l'ENSUP en compte douze de plus.

### Mauritanie

Comme dans la plupart des autres pays de la région, le système de préparation des professeurs à l'enseignement de la Mauritanie est basé sur la distinction entre la préparation universitaire et la préparation professionnelle. La composante universitaire a été révisée en 2011 et il est donc nécessaire d'analyser l'ancien système et le système actuel. La composante professionnelle, cependant, reste inchangée.

Selon l'ancien système, qui était en vigueur jusqu'en 2010, les futurs professeurs d'anglais des lycées devaient obtenir le Baccalauréat, puis étudier l'anglais pendant

## Senegal

Senegal offers three routes to qualification for prospective English teachers. All of them take place in Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

The most complete route consists of three stages following the Baccalauréat. The first stage requires participation in the Licence academic degree programme provided by the English Department in the Faculty of Letters & Social Sciences. This lasts for three years. The second stage is participation in the one-year Maîtrise programme, also in the English Department. Thereafter, candidates move to the third stage which takes place in the Teacher Preparation Institution, known as FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, Faculty of the Science and Technology of Education and Training). Here, they follow the 'F1B' programme which lasts for two years and which leads to the award of CAES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire, Certificate of Aptitude for Senior Secondary Education). The total duration of this scheme, then, is six years (3 + 1 + 2). Graduates are entitled to teach English only in senior secondary schools. In 2011–2012 there were 23 students on the first year of this programme and 50 on the second year.

The second route consists of two stages. As with the previous route, the first stage consists of the three-year Licence degree in the English Department in the Faculty of Letters & Social Sciences. Participants then move to the Teacher Preparation Institution where they follow the 'F1A' programme. This lasts for one year and leads to the award of CAEM (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen, Certificate of Aptitude for Secondary Education). The total duration of this scheme is four years (3 + 1). Graduates are able to teach English in junior or senior secondary schools. In 2011–2012 this programme had 77 students.

The third route consists of just one stage. After the Baccalauréat, prospective teachers enter FASTEF, the Teacher Preparation Institution, directly, bypassing the English Department altogether. Here they follow the 'F1C' programme which lasts for two years and which leads to the award of CAE-CEM (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen, Certificate of Aptitude for Junior Secondary Education). This route therefore takes only two years. Graduates are entitled to teach English and French at the junior secondary level. In 2011–2012 there were 179 students in the first year of this programme and a further 97 in the second year.

All three teacher preparation programmes – F1B, F1A and F1C – have a teaching practice component. This normally lasts for three months, from March to May, but is sometimes reduced to two months if the situation is not conducive. (One source explained, 'Sometimes, we have very problematic years with recurrent strikes.')

quatre ans à l'Université de Nouakchott ; cela leur permettait d'obtenir la Maîtrise. Puis, ils étaient transférés au département d'anglais de l'École Normale Supérieure de Nouakchott (ENS) où ils participaient, pendant deux années supplémentaires, au programme de préparation des professeurs de lycées (professeurs du second cycle). Dès lors, le nombre d'années nécessaire pour ce système était de six ans (quatre ans de préparation universitaire + deux ans de préparation professionnelle). Le stage de formation pratique à l'enseignement compris dans ce programme s'étendait sur six semaines. En 2011-2012, ce programme ne comptait que huit étudiants.

Dans le système révisé, la Maîtrise (diplôme obtenu après quatre ans) a été remplacée par la Licence obtenue après trois ans. Les futurs professeurs suivent ensuite le programme de préparation professionnelle à l'ENS, comme auparavant. La durée totale de ce programme est donc de cinq ans.

De même, les futurs professeurs d'anglais des collèges sont aussi obligés d'obtenir le Baccalauréat, mais ils étudient alors l'anglais à l'université pendant seulement deux ans, pour obtenir le Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG). Après avoir obtenu le DEUG, ils vont à l'ENS où, ils participent au programme de préparation des professeurs de collège (Professeurs du Premier Cycle) pendant deux ans. Le temps nécessaire pour achever ce programme est alors de quatre ans (deux ans de préparation universitaire + deux ans de préparation professionnelle). Le stage de formation pratique à l'enseignement s'étend sur six semaines. 50 étudiants se sont inscrits au programme en 2011-2012.

Dans la 4<sup>ème</sup> partie ci-dessus, nous avons remarqué que notre petit échantillon de la Mauritanie, composé de neuf professeurs, avait, en moyenne, fait des études universitaires plus longues que ses pairs d'autres pays de la région. De plus, et c'est un cas unique dans la région, chaque professeur d'anglais de notre échantillon a affirmé avoir reçu une préparation professionnelle. Toutefois, un membre de l'équipe chargée de l'étude a remarqué qu'exceptionnellement, le gouvernement a recruté des diplômés en anglais de l'université et leur a permis de suivre de très courtes périodes de préparation professionnelle (durant trois mois, 45 jours ou même deux semaines), avant de les affecter dans les écoles. Cela s'est passé en 2004-2005, puis encore en 2011-2012, périodes pendant lesquelles il y avait un besoin pressant de nommer de nouveaux professeurs d'anglais, en raison, d'une part, du nombre croissant d'élèves intégrant les écoles secondaires et d'autre part, des professeurs abandonnant la profession.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Les statistiques du gouvernement indiquent que la Mauritanie compte 327 professeurs d'anglais qualifiés, mais que 100 d'entre eux ne pratiquent pas l'enseignement (Tableau 2). Certains professeurs trouvent que leurs compétences en anglais sont très appréciées par les sociétés minières étrangères.

Government sources suggest that there are 3,300 English teachers in Senegal. This appears to be the largest number in any country in the region, even though 'hundreds' are said not to be active. But the same sources were not able to say what proportion of English teachers are qualified. The availability of FASTEF's three teacher preparation programmes for English teachers might lead one to believe that all teachers undergo professional preparation. In fact, as noted in Section 4 above, more than 40 per cent of teachers in the Senegal sample had had no professional preparation at all before beginning their teaching careers. This is the second highest in the region after Benin. Furthermore, as the description of the F1C route has made plain, not all English teachers in Senegal are university graduates (whether in English or any other subject).

The Department of English in the Faculty of Letters & Social Sciences has 24 lecturers whilst the Department of English in FASTEF has ten.

## Togo

Togo provides two official routes to certification for those wishing to teach English in schools. Both are provided by the Teacher Preparation Institution, ENS (Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé).

The first programme is the CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Secondaire, Certificate of Aptitude for Secondary Teachers), which lasts for three years. Candidates must have completed the Baccalauréat (senior secondary school). The programme includes an obligatory period of teaching practice which lasts for three months. In 2011 there were 22 students on this programme.

The second programme is the LPE (Licence Professionnelle d'Enseignement), which lasts for one year. Candidates must have completed the Licence in English at either the Université de Lomé or the Université de Kara before entering. There is a compulsory teaching practice period which lasts for three months. This programme was introduced for the first time in 2011 and had 30 students in its first intake. In total, this route requires four years (three years academic + one year professional preparation).

In addition to these two official routes some people become English teachers by taking additional courses in pedagogy in the INSE (Institut National des Sciences de l'Education), while they are studying for the Licence at Université de Lomé. (INSE is part of the same university.) After graduation they sit for the examination for admission to the civil service as English teachers.

It is important to note that the ENS was closed for eight years between 2003 and 2011. Consequently anybody entering the teaching profession during this period did so without any professional preparation. Nevertheless, a government source reports that Togo has a total of

L'Université de Nouakchott compte 16 maîtres de conférence d'anglais, tandis que l'ENS compte 5 membres du personnel spécialisés en anglais.

## Sénégal

Le Sénégal propose aux futurs professeurs d'anglais divers parcours pour la qualification des futurs professeurs d'anglais. Ils se déroulent tous à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Le parcours le plus complet comprend trois étapes après le Baccalauréat. La première étape exige la participation au programme universitaire appelé Licence dispensé par le Département d'Anglais de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH). Il s'étend sur trois ans. La seconde étape est la participation au programme de Maîtrise qui s'étend sur un an, au Département d'Anglais également. Ensuite, les candidats accèdent à la troisième étape qui se déroule dans l'établissement de préparation des professeurs, appelé Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF). Ils y suivent le programme « F1B » qui s'étend sur deux ans et qui permet d'obtenir le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES). La durée totale de ce programme est donc de six ans (3 + 1 + 2). Les diplômés sont habilités à enseigner l'anglais au lycée uniquement. En 2011-2012, il y avait 23 étudiants en première année de ce programme et 50 en seconde année.

Le second parcours comprend deux étapes. Comme pour le parcours précédent, la première étape est composée de la Licence obtenue après trois ans d'études au Département d'Anglais de la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales. Les participants vont ensuite à l'établissement de préparation des professeurs où ils suivent le programme « F1A ». Ce programme s'étend sur un an et permet d'obtenir le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM). La durée totale de ce programme est de 4 ans (3 + 1). Les diplômés peuvent enseigner l'anglais au collège et au lycée. En 2011-2012, ce programme comptait 77 étudiants.

Le troisième parcours ne comprend qu'une seule étape. Après le Baccalauréat, les futurs professeurs intègrent directement la FASTEF, l'établissement de préparation des professeurs, contournant ainsi complètement le Département d'Anglais. Ils y suivent le programme « F1C » qui s'étend sur deux ans et qui permet d'obtenir le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAE-CEM). Ce parcours ne s'étend dès lors que sur deux ans. Les diplômés sont habilités à enseigner l'anglais et le français au niveau du collège. En 2011-2012, il y avait 179 étudiants en première année de ce programme et 97 autres en deuxième année.

1,185 English teachers, 'most' of whom are qualified and, from our sample of 13 English teachers (Section 4 above), only one (eight per cent) claimed not to have undertaken any professional preparation.

Université de Lomé has 26 English lecturers (of whom 'six are qualified', according to a respondent). Université de Kara has only three of its own English lecturers and is heavily reliant on visiting lecturers from 'Lomé, Cotonou, Dakar, Ouagadougou'. The ENS does not have its own English language specialists; teaching is undertaken by visiting lecturers from the two universities.

### Summary

The eight teacher preparation systems which we have considered share certain features while at the same time each has its own characteristics.

- A strict distinction between academic (subject) knowledge and professional preparation is identifiable in most systems (though rather less conspicuously in Guinea than elsewhere). In the most highly regarded teacher preparation schemes much more time is allocated to the academic component in comparison with the professional element. For example, in Benin the route which leads to the rank of professeur certifié takes five years from start to finish; four years are spent in academic study and only one year in professional development. A teacher with this rank is given the most responsible task of helping learners to prepare for their final examinations at the end of senior secondary school. In contrast, some of the less prestigious schemes allocate equal weight to the academic and professional components. An instance is provided by Mauritania where, in order to achieve the grade of professeur du premier cycle candidates spend two years in academic study followed by two years in professional preparation. Successful candidates are authorised to teach in junior secondary schools. In a few cases, the academic component is dispensed with altogether, as in Senegal where the Certificate of Aptitude for Junior Secondary Education programme is offered by FASTEf, the Teacher Preparation Institution. This programme lasts for two years, is 'professional' in nature and requires no academic element. Graduates are eligible to teach French and English in junior secondary schools.

- Just as academic education appears to be more highly regarded than professional preparation, so there is a pervasive assumption that primary school teachers do not need to be as well qualified as junior secondary teachers, who in turn do not need to be as well qualified as senior secondary teachers. This is not merely a matter of adapting teacher preparation to the characteristics and needs of the children they will be teaching but, rather, a perception that the most highly qualified teachers will be most useful if they are teaching children who are approaching their final examinations. Related to this is the assumption, at least in

Tous les trois programmes de préparation des professeurs – F1B, F1A et F1C – intègrent un stage de formation pratique à l'enseignement. Il s'étend normalement sur trois mois, de mars à mai, mais il est souvent réduit à deux mois en raison de la situation. (Une source a expliqué ce qui suit : « Parfois, nous avons des années très problématiques avec les grèves à répétition. »)

Des sources gouvernementales indiquent qu'il y a 3 300 professeurs d'anglais au Sénégal. Il semble que ce soit le chiffre le plus important de tous les pays de la région, même si « des centaines d'entre eux » ne semblent pas actifs. Mais les mêmes sources n'ont pas pu préciser quel est le pourcentage de professeurs d'anglais qualifiés. La disponibilité du programme de préparation à l'anglais du FASTEf qui s'étend sur trois ans, pourrait laisser à penser que tous les professeurs suivent une préparation professionnelle. En réalité, comme nous l'avons remarqué dans la 4<sup>ème</sup> partie ci-dessus, plus de 40 % des professeurs de l'échantillon du Sénégal n'avaient suivi aucune préparation professionnelle avant de débiter leur carrière professionnelle. C'est le second pays au taux le plus élevé de la région, après le Bénin. En outre, comme l'a démontré la description du parcours F1C, tous les professeurs d'anglais du Sénégal sont diplômés de l'université (en anglais ou dans d'autres matières).

Le Département d'Anglais de la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales compte 24 maîtres de conférence, tandis que le Département d'Anglais de la FASTEf en compte 10.

### Togo

Le Togo propose deux parcours officiels pour la certification à ceux qui souhaitent enseigner l'anglais dans les écoles. Les deux parcours sont dispensés par l'établissement de préparation des professeurs, l'Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (ENS).

Le premier programme est le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Secondaire (CAPES), qui s'étend sur trois ans. Les candidats doivent avoir obtenu le Baccalauréat. Le programme comprend un stage de formation pratique à l'enseignement obligatoire qui s'étend sur trois mois. En 2011, ce programme comptait 22 étudiants.

Le second programme est la Licence Professionnelle d'Enseignement (LPE) qui s'étend sur un an. Les candidats doivent avoir obtenu la Licence en anglais, soit à l'Université de Lomé, soit à l'Université de Kara, avant d'y accéder. Il y a un stage de formation pratique à l'enseignement obligatoire qui s'étend sur trois mois. Ce programme a été introduit pour la première fois en 2011 et comptait trente étudiants au cours des premières



some contexts, that poorly qualified teachers should teach in 'very far rural places' rather than urban areas.

- The academic-professional dichotomy is almost ubiquitous. But questions need to be asked about the extent to which the professional component is truly practical. It is significant that in almost every case teaching practice happens at the end of the teacher preparation programme. Indeed in Burkina Faso participants in the CAPES and CAP-CEG programmes must be successful in their final examinations before beginning their teaching practice. Inevitably, there is little room for integration between the professional preparation which candidate teachers are exposed to in the Teacher Preparation Institution and what they experience in the classroom during their teaching practice. Unavoidably, therefore, even the 'professional' element of their preparation programme will tend to be theoretical in nature.

- Teacher preparation programmes vary in duration from one year (Benin, Senegal, Togo) to four years (Guinea), as *Table 1* indicates.

- Teaching practice opportunities are also extremely varied (*Table 1*). They range in duration from six weeks (for example, part of the two-year preparation programme for professeur du second cycle in Mauritania) to one year (for instance, half of the two-year preparation programmes for professeur de lycée and professeur de collège in Côte d'Ivoire). In fact, in extreme situations teaching practice may be reduced to as little as two weeks, as has occurred in Mauritania at points when the government needed to recruit teachers at short notice. Prospective teachers who experience only academic preparation may be given opportunities to observe classrooms (without doing any teaching themselves, as in the Maîtrise programme in Benin) or – more commonly – they may have no exposure to classroom realities in any way (for example, in Côte d'Ivoire and Burkina Faso where some graduates of the DEUG II, Licence and Maîtrise academic programmes go directly into teaching without any professional preparation at all).

- On the other hand, some systems do appear to recognise prior experience, although in different ways. For example, in Burkina Faso a university graduate who works as an uncertified teacher is allowed to sit for the qualifying examination after teaching for five or six years. Similarly, an uncertified junior secondary school teacher who is a graduate of the two-year DEUG II programme and who has been teaching for five years is permitted to sit for an examination which certifies them as a teacher of French and English at the junior secondary level. Furthermore, a certified junior secondary teacher with three years of teaching experience is permitted to enter the professional development programme which leads to certification as a teacher in both junior and senior secondary schools. Meanwhile, the teacher preparation system in Côte d'Ivoire recognises both 'direct' (i.e. taught) and 'experiential' routes as alternative ways of achieving teacher qualification.

admissions. Au total, ce parcours s'étend sur quatre ans (trois ans de préparation universitaire + un an de préparation professionnelle).

En plus de ces deux parcours officiels, certaines personnes deviennent professeurs d'anglais en suivant des cours de pédagogie à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) pendant qu'ils préparent la Licence à l'Université de Lomé. (L'INSE fait partie de l'Université). Après avoir obtenu leur diplôme, ils passent l'examen d'entrée à la fonction publique comme professeurs d'anglais.

Il est important de noter que l'ENS a été fermée pendant huit ans entre 2003 et 2011. Par conséquent, toute personne ayant intégré la profession de l'enseignement au cours de cette période l'a fait sans préparation professionnelle. Cependant, une source gouvernementale rapporte que le Togo compte au total 1 185 professeurs d'anglais, la plupart d'entre eux sont qualifiés et, dans notre échantillon de treize professeurs d'anglais (4<sup>ème</sup> partie ci-dessus), seul un professeur (8 %) a déclaré ne pas avoir suivi de préparation professionnelle.

L'Université de Lomé compte 26 maîtres de conférence (parmi lesquels « six sont qualifiés », selon une personne interrogée). L'Université de Kara ne dispose que de trois maîtres de conférence et dépend lourdement des maîtres de conférence de « Lomé, Cotonou, Dakar, Ouagadougou » de passage. L'ENS ne dispose d'aucun spécialiste de la langue anglaise ; l'enseignement est dispensé par des maîtres de conférence issus des deux universités.

## Résumé

Les huit systèmes de préparation des professeurs que nous avons analysés ont certains points communs, tout en ayant leurs propres caractéristiques.

- Une distinction stricte entre les connaissances universitaires (matière) et la préparation professionnelle est identifiable dans la plupart des systèmes (bien que cela soit moins visible en Guinée qu'ailleurs). Dans les systèmes de préparation des professeurs à l'enseignement les plus appréciés, l'on accorde plus de temps à la composante universitaire qu'à la composante professionnelle. Par exemple, au Bénin, le parcours qui conduit au titre de professeur certifié s'étend sur cinq années entre le début et la fin du programme ; quatre sont consacrées aux études universitaires et seule une année l'est à la préparation professionnelle. Un professeur de ce niveau se voit confier la responsabilité d'aider les apprenants à préparer leurs derniers examens à la fin de leurs études secondaires. Au contraire, certains des programmes les moins prestigieux attribuent un

**Table 1** Tableau 1

Teacher education programmes and teaching practice

Programmes de la formation et des stages de formation pratique des professeurs

Country Pays	Programme name Nom du programme	Programme duration Durée du programme	Teaching practice Stages de formation pratique
Benin Bénin	CAPES	1 year 1 an	12 hours per week; minimum 200 hours
	BAPES	1 year 1 an	12 heures par semaine ; 200 heures minimum
Burkina Faso	CAPES	1.5 years 1 an et demi	Only for students scoring at least 12/20; nominal duration 960 hours, in practice 6 months
	CAP-CEG	1.5 years 1 an et demi	Uniquement pour les étudiants ayant obtenu la note de 12/20 minimum ; durée théorique : 960 heures, en pratique : 6 mois
Côte d'Ivoire	Prof de Lycée	2 years 2 ans	1 year
	Prof de Collège	2 years 2 ans	1 an
Guinea Guinée	Formation des Professeurs	4 years 4 ans	3 months during Year 4 3 mois pendant la 4 <sup>ème</sup> année
Mali	Formation des Spécialistes	2 years 2 ans	45 days + 8 months 45 jours + 8 mois
	Formation des Généralistes	3 years 3 ans	45 days + 8 months 45 jours + 8 mois
	Formation des Professeurs	2 years 2 ans	3 months 3 mois
Mauritania Mauritanie	Prof de Lycée	2 years 2 ans	6 weeks
	Prof de Collège	2 years 2 ans	6 semaines
Senegal Sénégal	CAECEM	2 years 2 ans	2 to 3 months
	CAEM	1 year 1 an	2 à 3 mois
	CAES	2 years 2 ans	
Togo	LPE (post-Licence)	1 year 1 an	3 months
	CAPES (post-Bacc)	3 years 3 ans	3 mois

From the completion of the Baccalauréat to the achievement of certification, the experiential route takes one year longer than does the 'direct' route. In both countries, however, it remains unclear how the previous teaching experience which teachers have had is drawn upon and built upon in the certification process.

- Respondents in a number of countries in the region reported that it has not always been possible to implement teacher preparation programmes in the way that they are planned. Examples include Benin, where ENS, the teacher preparation institution, has been able to accept only fee-paying participants on its courses since the late 1980s. There is now a crash programme to provide teacher 'preparation' for nearly 6,000 teachers who were recruited

poids égal aux composantes universitaire et professionnelle. La Mauritanie en est un exemple : pour obtenir la qualification de professeur du premier cycle, les candidats suivent des études universitaires pendant deux ans, suivies d'une préparation professionnelle de deux ans. Les candidats retenus sont habilités à enseigner dans les collèges. Dans certains cas, la composante études universitaires est dispensée en totalité, comme au Sénégal, où le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen est dispensé par la FASTE, l'établissement de préparation des professeurs. Ce programme s'étend sur deux ans, est « professionnel » par sa nature et ne nécessite aucun élément universitaire. Les diplômés sont habilités à enseigner le français et l'anglais dans les collèges.

**Table 2** Tableau 2

English teachers in schools

Les professeurs d'anglais  
dans les écoles

Country Pays	Total	Qualified Qualifiés	Not active Pas en activité
Benin Bénin	1,070	270	(25%) n.d.
Burkina Faso	at least au moins 1,127	1,127	n.d.
Côte d'Ivoire	1,905	89% (?)	n.d.
Guinea Guinée	1,250	790 (63%)	103
Mali	500	'all' « tous »	'fewer than half' « moins de la moitié »
Mauritania Mauritanie	327	'all' « tous »	c. 100
Senegal Sénégal	3,300	n.d.	'hundreds' « des centaines »
Togo	1,185	'most' « la plupart »	n.d.
<b>Total</b>	<b>10,664</b>	-	-

**Table 3** Tableau 3Numbers of personnel  
involved in English teaching  
(other than school teachers)Nombre de personnes  
impliquées dans  
l'enseignement de l'anglais(Autres que les professeurs  
d'écoles)

Country Pays	English advisers Conseillers d'anglais	English inspectors Inspecteurs d'anglais	English lecturers in universities* Maîtres de conférence d'anglais dans les universités*	English specialists in teacher preparation institutions Spécialistes de l'anglais dans les établissements de préparation des professeurs
Benin Bénin	50	7	65	0**
Burkina Faso	15 or 24	12 or 22	15	5
Côte d'Ivoire	27	9	47	9
Guinea Guinée	8	1	21	13
Mali	70	3	30	IFM: 3 ENSUP: 12
Mauritania Mauritanie	3	5	16	5
Senegal Sénégal	19	8	24	10
Togo	1	16	29	0**
<b>Totals</b>	<b>193–202</b>	<b>61–71</b>	<b>247</b>	<b>57</b>

\* Figures in this column are  
provided by universities  
themselves; not all  
universities were included  
in the survey\*\* Teaching is carried out by  
visiting university lecturers  
and inspectors\* Les chiffres de cette  
colonne sont fournis par  
les universités ; toutes les  
universités n'ont pas été  
incluses dans l'étude\*\* L'enseignement est  
dispensé par des maîtres de  
conférence d'universités et  
des inspecteurs de passage  
dans l'étude

between the late 1980s and 2009. Another case is Côte d'Ivoire where for a number of years universities have been closed and students have been unable to take examinations, meaning that there has been no supply of candidates for teacher qualification programmes. In Mauritania, because of increasing enrolment in schools, requirements regarding the duration of teaching practice have had to be relaxed. In Senegal, the duration of teaching practice can sometimes depend on how widespread strikes are. Togo has also faced difficulties because the ENS, until recently, had been closed for eight years.

- It is not easy to say precisely how many people are currently teaching English across the region. The available information is summarised in *Table 2*. Some countries provided very precise figures (e.g. '327' in Mauritania). In contrast, some countries were not able to provide even a rough estimate (Burkina Faso, for example). In some countries there was an awareness that 'hundreds' of teachers are not actually practising their profession. Taking all of these matters into account, we calculate that there are approximately 10,600 English teachers across the region. Senegal has the largest number (3,300) and Mauritania the fewest (327).
- Other people are involved in the English language teaching profession apart from those who teach the language in schools. These include those who teach the language at university (around 250 in the universities which were consulted, but not all universities participated in the survey), those who specialise in English in teacher education institutions (under 60), 'pedagogical advisers' who work with English teachers (around 200 people) and inspectors of English (between 60 and 70). (See *Table 3* for details.) Respondents did not always agree with each other about these figures. The overall regional total of English language specialists (other than those teaching in schools) is probably in the region of 600.

- De la même manière que l'enseignement universitaire semble avoir plus d'importance que la préparation professionnelle, l'opinion générale croit que les enseignants du primaire n'ont pas besoin d'être aussi bien qualifiés que les professeurs du collège, qui à leur tour n'ont pas besoin d'être aussi bien qualifiés que les professeurs du lycée. Il ne s'agit pas simplement d'un problème d'adaptation de la préparation des professeurs aux caractéristiques et besoins des enfants à qui ils vont enseigner, mais plutôt d'une perception selon laquelle les professeurs les mieux qualifiés seront plus utiles s'ils enseignent à des enfants qui préparent leur examen final. Il en est de même pour l'opinion selon laquelle, au moins dans certains contextes, les professeurs les moins qualifiés devraient enseigner dans des « zones rurales très éloignées » plutôt que dans les zones urbaines.
- La dichotomie entre la préparation universitaire et la préparation professionnelle est presque omniprésente. Mais il est nécessaire de poser des questions pour savoir à quel point la composante professionnelle est vraiment pratique. Il est significatif que dans presque tous les cas, le stage de formation pratique à l'enseignement arrive à la fin du programme de préparation des professeurs. En effet, au Burkina Faso, les participants au CAPES et au CAP-CEG doivent réussir leur examen final avant de commencer leur pratique de l'enseignement. Inévitablement, il y a peu de place pour l'intégration entre la préparation professionnelle à laquelle les potentiels professeurs sont exposés dans l'établissement de préparation des professeurs et ce qu'ils vivent dans les classes au cours de leur stage de formation pratique à l'enseignement. Inéluctablement donc, même l'élément « professionnel » de leur programme de préparation aura tendance à être théorique par nature.
- La durée des programmes de préparation des professeurs varie d'un an (Bénin, Sénégal, Togo) à quatre ans (Guinée), comme l'indique le *Tableau 1*.
- Les opportunités de stages de formation des professeurs varient également (*Tableau 1*). Elles vont de six semaines (par exemple, dans le cadre du programme de deux ans qui prépare les professeurs du second cycle en Mauritanie) à un an (par exemple, la moitié des programmes de préparation des professeurs de lycée et des professeurs de collège d'une durée de deux ans en Côte d'Ivoire). En fait, dans des circonstances exceptionnelles, les stages de formation des professeurs peuvent être réduits à deux semaines, comme c'est le cas en Mauritanie, où le gouvernement était obligé de recruter des professeurs de toute urgence. Les futurs professeurs qui ne suivent qu'une préparation universitaire pourraient avoir des possibilités d'observer les classes (sans enseigner eux-mêmes, comme dans le programme de Maîtrise du Bénin) ou – plus généralement – ils pourraient n'avoir aucune exposition aux réalités de la classe (par exemple, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso où quelques diplômés du programme universitaire

DEUG II Licence et Maîtrise enseignent directement sans aucune préparation professionnelle).

- Par ailleurs, certains systèmes semblent reconnaître l'expérience préalable, même si cela se fait de différentes manières. Par exemple, au Burkina Faso, un diplômé universitaire qui travaille comme maître auxiliaire est habilité à passer l'examen de qualification après avoir enseigné pendant cinq ou six ans. De même, un maître auxiliaire de collège qui a obtenu un DEUG II et qui a enseigné pendant cinq ans est habilité à passer l'examen qui lui permet d'obtenir la certification de professeur de français et d'anglais au collège. En outre, un professeur de collège certifié ayant trois ans d'expérience dans l'enseignement est habilité à intégrer le programme de développement professionnel qui conduit à la certification comme professeur aussi bien dans les collèges que dans les lycées. Au même moment, le système de préparation des professeurs en Côte d'Ivoire reconnaît aussi bien les parcours « directs » (« c'est-à-dire enseignés ») que les parcours basés sur l'expérience comme alternative à la qualification des professeurs. A partir de l'obtention du Baccalauréat, jusqu'à l'obtention de la certification, le parcours basé sur l'expérience prend une année de plus que le parcours « direct ». Dans les deux pays, toutefois, il demeure des incertitudes sur la manière dont l'expérience préalable en matière d'enseignement qu'avaient les professeurs est utilisée et renforcée dans le processus de certification.

- Les personnes interrogées dans plusieurs pays de la région ont rapporté qu'il n'a pas toujours été possible d'exécuter les programmes de préparation des professeurs selon les prévisions. C'est le cas par exemple au Bénin où, l'ENS, l'établissement de préparation à l'enseignement, n'a pu accepter que les participants privés (qui paient eux-mêmes leurs cours) depuis la fin des années 80. Il existe à présent un programme accéléré qui prépare environ 6 000 professeurs recrutés entre la fin des années 80 et l'année 2009. C'est également le cas de la Côte d'Ivoire où, pendant de nombreuses années, les universités ont été fermées et les étudiants n'ont pas pu passer leurs examens, ce qui signifie qu'il n'y a eu aucun candidat aux programmes de qualification des professeurs. En Mauritanie, en raison de l'augmentation du nombre d'inscriptions dans les écoles, les exigences relatives à la durée du stage de formation des professeurs ont dû être assouplies. Au Sénégal, la durée des stages de formation des professeurs peut parfois dépendre de l'ampleur des grèves. Le Togo a également été confronté à des difficultés parce que l'ENS, jusqu'à une période récente, avait été fermée pendant huit ans.

- Il n'est pas aisé de dire avec précision quel est le nombre exact de professeurs d'anglais dans la région actuellement. Les informations disponibles sont résumées dans le *Tableau 2*. Certains pays ont fourni des chiffres très précis (par exemple, « 327 » en Mauritanie). En revanche, certains pays n'ont pas été en mesure de

fournir ne serait-ce qu'une estimation approximative (le Burkina Faso, par exemple). Certains pays étaient conscients qu'en réalité, « des centaines » de professeurs n'exercent pas leur profession. En prenant en compte tous ces aspects, il y a environ 10 600 professeurs d'anglais dans l'ensemble de la région, selon nos calculs. Le Sénégal compte le nombre le plus important de professeurs d'anglais (3 300) et la Mauritanie, le nombre le moins élevé (327).

- D'autres personnes sont comprises dans la profession de l'enseignement de la langue anglaise, en dehors des professeurs d'anglais des écoles. Il s'agit entre autres des professeurs d'anglais des universités (environ 250 dans les universités qui ont été consultées, mais toutes les universités n'ont pas participé à l'étude), de ceux qui se spécialisent en anglais dans les établissements de formation des professeurs (moins de 60), des « conseillers pédagogiques » qui travaillent avec les professeurs d'anglais (environ 200 personnes) et des inspecteurs d'anglais (entre 60 et 70). (Voir le *Tableau 3* pour plus d'informations). Les personnes interrogées ne s'entendaient pas toujours sur les chiffres. Le nombre total de spécialistes de la langue anglaise (autres que les professeurs des écoles) s'élève certainement à 600 au niveau de la région.



Section 6  
6<sup>ème</sup> Partie

# **Time allocations for English in the schools of Francophone West Africa**

## **Allocations d'heures de cours pour l'anglais dans les écoles d'Afrique de l'Ouest francophone**

The countries of Francophone West Africa have different policies concerning when English should be taught. In Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritania, Senegal and Togo, English is introduced in the first year of junior secondary education (the seventh year of schooling, known as *Sixième*), when the majority of children are aged 12 to 13. In Guinea, however, English is introduced in the first year of senior secondary education (the eleventh year of schooling, known as *Seconde*), when most pupils are 18 to 19 years old.<sup>1</sup>

Regulations in most countries stipulate that English will be taught for a certain number of teaching hours – usually between two and five – per week. A teaching hour lasts for 55 minutes.

Separate regulations determine how many teaching weeks there will be in the school year; here there is considerable variation, from a minimum of 25 weeks in several countries to 36 in Mauritania and 42 in Burkina Faso. However, as the Acting Chief Inspector of English in Burkina Faso explains, holidays and examination periods have to be subtracted from the length of the school year. For example, in 2011–2012 the school year is scheduled to last from 1 October to 15 July, a total of 41 weeks. From this, the six-week examination period, which starts at the beginning of June, needs to be deducted; this leaves 35 weeks. Then two holiday periods, both two weeks in duration, also need to be deducted; this leaves 31 effective teaching weeks, assuming that there are no further interruptions. (In *Table 1* and *Figure 1* the time allocation for English in Burkina Faso is calculated on the assumption that there will be 31 teaching weeks in the school year.)

In order to calculate how much time children will spend studying English, therefore, we need to know how many weeks there are in the school year and also how many hours per week are allotted for the subject.

*Table 1* shows that each country in the region has its own way of allocating teaching hours for English. At the junior secondary level most classes in each country are given the same amount of English each year. For example, in Côte d'Ivoire all children are entitled to 75 hours of English each year in Grades 7, 8, 9 and 10. Meanwhile, in Benin all children receive 144 hours of English each year in Grades 7 to 10.

At the senior secondary level, however, things become more complicated. Most countries provide education at this level through different streams or subject specialisations; the most common of these are Science and Literature. Six of the eight countries allocate different amounts of time for English for pupils in different streams. For instance, Science stream pupils in Benin receive 108 hours of English each year at the

Les pays d'Afrique de l'Ouest francophone ont des politiques différentes en ce qui concerne les classes à partir desquelles l'anglais devrait être enseigné. Au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Mali, en Mauritanie, au Sénégal et au Togo, l'anglais est introduit dès la première année du collège (la septième année de scolarité, appelée la *Sixième*), lorsque la majorité des enfants sont âgés de 12 à 13 ans. En Guinée par contre, l'anglais est introduit pendant la première année du lycée (la onzième année de scolarité, appelée la *Seconde*), lorsque la plupart des élèves sont alors âgés de 18 à 19 ans.<sup>1</sup>

Dans la plupart des pays, le règlement stipule que l'anglais sera enseigné pendant un certain nombre d'heures de cours, habituellement entre deux et cinq heures par semaine. Une heure de cours dure 55 minutes.

D'autres règles déterminent le nombre de semaines de cours qu'il y aura durant l'année scolaire ; ce nombre varie considérablement, allant d'un minimum de 25 semaines dans plusieurs pays jusqu'à 36 semaines en Mauritanie et 42 semaines au Burkina Faso. Cependant, comme l'explique l'Inspecteur en Chef intérimaire de l'enseignement de l'anglais du Burkina Faso, les périodes de vacances et d'examens doivent être déduites de la durée de l'année scolaire. Par exemple, en 2011-2012, l'année scolaire devrait s'étendre du 1<sup>er</sup> octobre au 15 juillet, soit un total de 41 semaines. De ces 41 semaines, doit être déduite la période des examens d'une durée de six semaines et qui commence au début du mois de juin ; il reste donc 35 semaines. Ensuite, doivent également être déduites deux périodes de vacances de deux semaines chacune ; il reste donc 31 semaines de cours effectifs, s'il n'y a pas d'autres interruptions. (Dans le *Tableau 1* et la *Figure 1*, l'allocation des heures de cours pour l'anglais au Burkina Faso est calculée sur la base de 31 semaines de cours dans l'année scolaire.)

Ainsi, pour calculer le temps pendant lequel les enfants vont étudier l'anglais, nous devons savoir combien de semaines il y a dans l'année scolaire, mais aussi, combien d'heures par semaine sont attribuées à la matière.

Le *Tableau 1* indique que chaque pays de la région possède sa propre technique de répartition des heures de cours d'anglais. Au niveau du collège, on attribue le même nombre d'heures de cours d'anglais chaque année à la plupart des classes dans chaque pays. Par exemple, en Côte d'Ivoire, tous les enfants ont droit à 75 heures de cours d'anglais chaque année, dans les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Par contre, au Bénin, tous les enfants de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> reçoivent 144 heures de cours d'anglais chaque année.

<sup>1</sup> In fact there is a wide age range among pupils in many schools in Francophone West Africa. It is not unusual to find several individuals in a class who are much older than the majority of their classmates.

<sup>1</sup> En réalité, il existe de nombreuses disparités entre les élèves dans certaines écoles d'Afrique de l'Ouest francophone. Il n'est pas rare de trouver des élèves beaucoup plus âgés que la majorité de leurs camarades dans certaines classes.

School École	Class Classe	Grade Grade	Approx. age Âge approx	Benin Bénin	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Guinea Guinée	Mali	Mauritania Mauritanie	Senegal Sénégal	Togo
<b>Collège</b> <b>Premier cycle</b> <b>Junior secondary</b>	6ème	7	12-13	144	155	75	0	75	72	180	128
	5ème	8	13-14	144	155	75	0	75	72	180	128
	4ème	9	14-15	144	93	75	0	75	72	180	128
	3ème	10	15-16	144	93	75	0	50	72	144	128
	<b>Sub-total over four years</b> <i>Sous-total sur quatre ans</i>				<b>576</b>	<b>496</b>	<b>300</b>	<b>0</b>	<b>275</b>	<b>288</b>	<b>684</b>
<b>Lycée</b> <b>Second cycle</b> <b>Senior secondary</b>	Seconde	11	16-17	S 108 L 144	93	75	128	BES 50 HS 75 L 150	172 S 108 L 108	108	S 64 L 96
	Première	12	18-19 L 144	S 108	93	75	128 HS 75	BES 50 S 72 L 150	172 L 180 L 108	S 72 L 96	S 64
	Terminale	13	19-20	S 108 L 144	93	S 50 L 75	128	0	10 S 72 L 144	S 72 L 108	S 64 L 96
	<b>Sub-total over three years</b> <i>Sous-total sur trois ans</i>				<b>S 324</b> <b>L 432</b>	<b>279</b>	<b>S 200</b> <b>L 225</b>	<b>384</b>	<b>BES 100</b> <b>HS 150</b> <b>L 300</b>	<b>I 144</b> <b>S 252</b> <b>L 360</b>	<b>S 252</b> <b>L 396</b>
<b>Total during secondary education</b> <b>Total pendant les études secondaires</b>				<b>S 900</b> <b>L 1008</b>	<b>775</b>	<b>S 500</b> <b>L 525</b>	<b>384</b>	<b>BES 375</b> <b>HS 425</b> <b>L 575</b>	<b>I 432</b> <b>S 540</b> <b>L 648</b>	<b>S 936</b> <b>L 1080</b>	<b>S 704</b> <b>L 800</b>

**Table 1** Tableau 1

**Key** Légende

I = Islamic Studies / Études Islamiques  
 L = Literature / Littérature  
 S = Science / Sciences  
 BES = Biological & Exact Sciences / Sciences biologiques & Sciences exactes  
 HS = Human Sciences / Sciences humaines

**Notes**

Guinea: English is taught for three years  
 Mali: English is taught for six years  
 Mauritania: English is taught in the Islamic Studies stream for six years; in all other contexts it is taught for seven years

**Remarques**

Guinée: l'anglais est enseigné pendant trois ans  
 Mali: L'anglais est enseigné pendant six ans  
 Mauritanie: L'anglais est enseigné dans la série Études islamiques pendant six ans ; dans toutes les autres séries, il est enseigné pendant sept ans

Time allocated for English in state schools in eight countries in class hours of 55 minutes  
 Temps alloué à l'anglais dans les écoles publiques de huit pays pendant des cours de 55 minutes

senior secondary level whilst those in the Literature stream have 144 hours. Only two countries give all their senior secondary pupils the same exposure to English, regardless of the stream they are in; these are Burkina Faso, where the allocation is 93 hours per year (although some vocational schools may give a smaller allocation), and Guinea, where it is 128 hours.

The majority of countries surveyed teach English to their pupils throughout their secondary education, for a total of seven years. But there are three exceptions: in Mali, English is taught for six years, in Guinea it is taught only for three years and in Mauritania pupils in the Islamic Studies stream are not taught English in their final year in school (Grade 13).

*Figure 1* shows that total time allocations for English throughout secondary school vary widely. At the bottom of the range, pupils in the Biological and Exact Science streams in Mali study English for a total of 375 hours over a period of six years. At the other extreme, Literature stream pupils in Senegal study English for 1,080 hours – nearly three times as much as those in Mali – over seven years. Benin (Literature stream) also offers a relatively generous allocation of 1,008 teaching hours for English. On the other hand, Guinea provides only a modest exposure to English, totalling just 384 hours over three years.

However, some caution is needed in looking at these time allocations:

- One member of the survey team observed that these allocations apply 'when everything is "normal", which has not been the case for many years.'
- Another noted, 'For several reasons (including teacher absenteeism and early interruption of the school year) few teachers manage to cover the yearly time allocated to English.'
- Yet another member of the survey team found that in one school which was visited no English teacher had been available for the whole of the previous school year and so all the pupils had missed out on a full year's study of English.
- In another country the member of the survey team also reported that a class may spend 'several months or a whole year without English lessons': 'It often occurs here, particularly in newly opened state schools. The authorities often allow the school to open, particularly in rural areas, with only a headteacher and a supervisor appointed. In some cases one teacher (say a teacher of French) is added. The headteacher has to fend for him/herself to provide the school with the rest of the teaching staff.'
- The same member of the survey team added that teachers of English almost never complete the official time allocation by the end of the school year: 'There are many reasons. For example, extra curricular activities such as

Au niveau du lycée, cependant, les choses se compliquent. À ce niveau, dans la plupart des pays, l'enseignement est divisé en différentes séries ou matières de spécialisation dont les plus courantes sont la série scientifique et la série littéraire. Six des huit pays attribuent un nombre d'heures de cours d'anglais différent en fonction de la série. Par exemple, au Bénin, les élèves de la série scientifique ont droit à 108 heures de cours d'anglais chaque année au lycée, tandis que ceux de la série littéraire ont droit à 144 heures. Seuls deux pays offrent à tous leurs lycéens la même exposition à l'anglais, quelle que soit leur série ; il s'agit du Burkina Faso, où le nombre d'heures de cours d'anglais par an est de 93 (même si certaines écoles de formation professionnelle attribuent moins d'heures) et la Guinée où ce nombre est de 128.

Dans la majorité des pays concernés par l'étude, l'anglais est enseigné aux élèves tout au long de leurs études secondaires, pendant sept ans au total. Mais il existe trois exceptions : au Mali, l'anglais est enseigné pendant six ans, en Guinée, il est enseigné pendant seulement trois ans et en Mauritanie, les élèves de la série Études islamiques n'apprennent pas l'anglais au cours de leur dernière année (Terminale).

*La Figure 1* indique que le nombre total d'heures de cours d'anglais offerts tout au long des études secondaires varie beaucoup. Par exemple, les élèves de la série Sciences biologiques et Sciences exactes du Mali étudient l'anglais pendant 375 heures au total sur une période de six ans. À l'inverse, les élèves de la série littéraire au Sénégal étudient l'anglais pendant 1080 heures, à peu près trois fois plus que ceux du Mali, sur sept ans. Le Bénin (série littéraire) offre également un nombre relativement généreux d'heures, soit 1008 heures de cours d'anglais. Par contre, la Guinée n'offre qu'une modeste exposition à l'anglais, avec un total de seulement 384 heures pendant trois ans.

Cependant, l'étude de cette allocation de temps appelle un minimum de prudence :

- Un enquêteur a remarqué que cette allocation d'heures de cours s'applique « lorsque tout est « normal », ce qui n'a pas été le cas pendant plusieurs années ».
- Un autre enquêteur a noté que, « pour diverses raisons (telles que l'absentéisme des professeurs et l'interruption prématurée de l'année scolaire), peu de professeurs s'efforcent de respecter le nombre d'heures attribuées à l'anglais ».
- De surcroît, un autre enquêteur a découvert que dans une école qu'il a visitée, il n'y a pas eu de professeur d'anglais pendant toute l'année scolaire précédente. Tous les élèves ont donc raté une année entière d'anglais.



cultural events organised at intervals by the pupils through the school year. Often the beginning and end of school year or term are chaotic, with much loss of time.<sup>2</sup>

As we will see in a later section (Section 7), even when there are English teachers in schools they are not always present in the classroom. And, as we have seen already, the pupils themselves are also often absent.

In other words, a pupil's actual exposure to English may be considerably lower than the figures in *Table 1* and *Figure 1* suggest.

Only a longitudinal study will tell us exactly how much access children really have to English language learning opportunities in school, therefore. However, a 2011 report from the Ministry of Secondary and Higher Education in Burkina Faso estimates that 25 per cent of teaching time

• Dans un autre pays, l'enquêteur a également rapporté qu'une classe peut passer « plusieurs mois ou toute une année sans aucun cours d'anglais » : « cela arrive souvent ici, particulièrement dans les écoles publiques récemment ouvertes. Les autorités autorisent souvent l'ouverture de nouvelles écoles, en particulier dans les zones rurales, avec comme seul personnel, un chef d'établissement et un superviseur.

• Dans certains cas, il y a un professeur en plus (disons un professeur de français). Le chef d'établissement doit se débrouiller tout(e) seul(e) pour compléter le corps professoral. »

• Le même enquêteur a ajouté que les professeurs d'anglais n'atteignent presque jamais le nombre d'heures officiellement attribué à leur matière à la fin de l'année scolaire : « Il y a plusieurs raisons à cela, notamment,

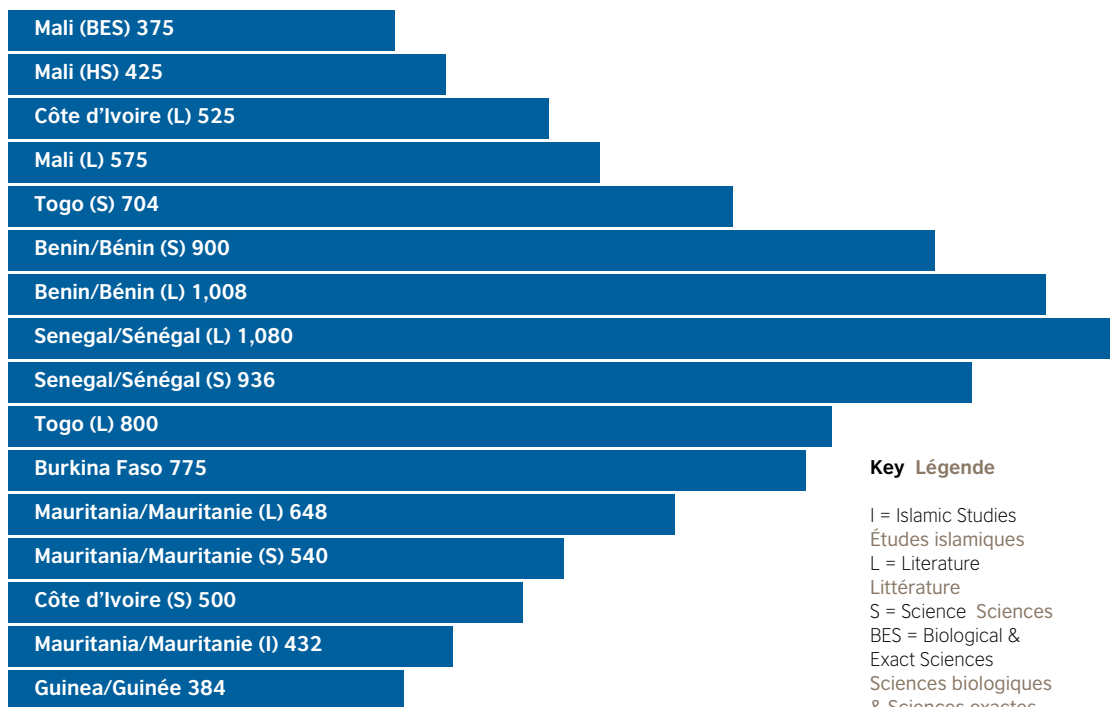
**Figure 1**

Time allocations for English in state secondary schools in eight countries in class hours of 55 minutes

Pupils in some schools in Senegal receive almost three times as much English as do those in some schools in Mali.

Temps alloué à l'anglais dans les écoles publiques secondaires de huit pays pendant des cours de 55 minutes

Les élèves de certaines écoles du Sénégal ont presque trois fois plus de cours d'anglais que ceux de certaines écoles du Mali.



**Key Légende**

- I = Islamic Studies
- Études islamiques
- L = Literature
- Littérature
- S = Science Sciences
- BES = Biological & Exact Sciences
- Sciences biologiques & Sciences exactes
- HS = Human Sciences
- Sciences humaines

<sup>2</sup> Direction des Etudes et de la Plannification. 2011. *Rapport sur l'exécution du volume horaire et les charges de vacation dans les établissements d'enseignement secondaire publics* (Report on the implementation of teaching hours and supply teaching costs in public secondary education institutions). Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur.



for English in the 2010–2011 school year was lost. Of the explanations given by schools for this deficit 28 per cent concerned teacher absences and 21 per cent mentioned pupils' absences due to illness. There was also a range of other excuses which the report considers to be of doubtful validity.<sup>2</sup>

### Summary

In most countries in the region English is taught throughout junior and senior secondary education, but there are some exceptions.

The time allocated for English varies considerably from one country to another, from 1,080 hours over seven years for pupils in the Literature stream in Senegal to 375 hours over six years for pupils in the Biological & Exact Sciences streams in Mali.

Actual implementation often falls short of the nominal time allocations. An important factor is that schools have difficulty recruiting English teachers. Teacher absenteeism and pupil absenteeism also have a significant negative impact on pupils' exposure to English. One government estimate suggests that 25 per cent of teaching time for English is lost through absenteeism.

les activités extrascolaires telles que les événements culturels organisés de temps en temps par les élèves au cours de l'année scolaire. Souvent, le début et la fin de l'année scolaire, ou sa durée, sont chaotiques, avec beaucoup de temps perdu. »

Comme nous le verrons plus tard (7<sup>ème</sup> partie), même lorsqu'il y a des professeurs d'anglais dans les écoles, ils ne sont pas toujours présents dans la salle de classe. Et, comme nous l'avons vu plus tôt, les élèves aussi sont souvent absents. En d'autres termes, l'exposition réelle d'un élève à l'anglais peut être beaucoup moins élevée que les chiffres indiqués dans le *Tableau 1* et la *Figure 1*.

Par conséquent, seule une étude longitudinale nous dira exactement le niveau d'accès réel des enfants aux cours d'anglais offerts par les écoles. Cependant, un rapport réalisé en 2011 par le Ministère des Enseignements secondaire et supérieur et de la Recherche scientifique du Burkina Faso estime que 25 % du temps alloué à l'anglais au cours de l'année 2010-2011 a été perdu. Parmi les raisons données par les écoles pour expliquer ce déficit, 28 % concernaient les absences des professeurs et 21 % ont cité les absences des élèves pour cause de maladie. Il y avait également plusieurs autres excuses que le rapport considère comme douteuses.<sup>2</sup>

### Résumé

Dans la plupart des pays de la région, l'anglais est enseigné tout le long des études collégiales et secondaires, mais il existe tout de même quelques exceptions.

Le nombre d'heures de cours attribuées à l'anglais varie considérablement d'un pays à l'autre, allant de 1080 heures pendant sept ans pour les élèves de la série littéraire au Sénégal, à 375 heures sur six ans pour les élèves de la série Sciences Biologiques et Sciences Exactes au Mali.

Le nombre d'heures de cours effectifs est souvent en-deçà du nombre d'heures attribué. L'une des principales raisons est que les écoles ont des difficultés à recruter des professeurs d'anglais. L'absentéisme des professeurs et celui des élèves ont également un impact négatif significatif sur l'exposition des élèves à l'anglais. Selon les estimations d'un gouvernement, 25 % du temps d'enseignement de l'anglais est perdu à cause de ce phénomène.

<sup>2</sup> Direction des Etudes et de la Plannification. 2011. *Rapport sur l'exécution du volume horaire et les charges de vacation dans les établissements d'enseignement secondaire publics* Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur.

Section 8  
8<sup>ème</sup> Partie

**How do learners and  
teachers view English?**

**Comment les apprenants  
et les professeurs  
perçoivent-ils l'anglais ?**



Pupils throughout the region were asked how important they thought it was for them to learn English in carrying out 15 different activities (such as playing video games) or working towards certain objectives (such as studying in a foreign university).<sup>1</sup> A total of 3,710 pupils in seven countries<sup>2</sup> responded to the questionnaire. 55 per cent of these pupils were in urban schools and 45 per cent were in rural schools.

The teachers of these pupils were also asked how important they felt it was for their pupils to learn English to carry out the same activities and work towards the same objectives; 317 teachers in eight countries responded to the questionnaire. So that direct comparisons with the perceptions of learners could be made the responses from only 306 teachers in the same seven countries are used in the discussion that follows. 66 per cent of these teachers were working in urban schools and 34 per cent in rural schools.

This section looks first at learners' views of the importance of English and then at their teachers' views. It then compares the responses of these two groups.

### Learners' views

Learners were asked to say whether they felt that certain activities and objectives were of very great importance, great importance, little importance or very little importance. They were also given the opportunity of saying that they had 'no opinion' about each item, if they wished. See *Figure 1*. (In addition, some questions were not answered by small numbers of respondents.)

Large majorities of pupils agreed that English was of great or very great importance for study and travel purposes and for interacting with foreigners. The five most frequently identified activities and objectives – chosen by between 79 per cent and 84 per cent of pupils – were:

- studying in foreign universities
- communicating with foreigners in their own countries
- studying at university in their own countries
- getting a job abroad, and
- getting promotion to the next class in school.

On the other hand, only a minority of pupils (between 30 per cent and 38 per cent) believed that English was of great or very great importance for recreational purposes such as

Des élèves à travers toute la région devaient dire à quel point l'apprentissage de l'anglais était important à leurs yeux pour pouvoir réaliser quinze activités différentes (telles que jouer à des jeux vidéo) ou pour pouvoir atteindre certains objectifs (tels que étudier dans une université étrangère).<sup>1</sup> Au total, 3710 élèves de sept pays<sup>2</sup> ont répondu au questionnaire. Parmi eux, 55 % fréquentaient des écoles situées en zone urbaine et 45 % des écoles situées en zone rurale.

Les professeurs de ces élèves devaient également dire à quel point ils pensaient qu'il était important pour leurs élèves d'apprendre l'anglais pour pouvoir réaliser lesdites activités et atteindre lesdits objectifs ; 317 professeurs de huit pays ont répondu au questionnaire. Afin de pouvoir faire des comparaisons directes avec les perceptions des apprenants, les réponses de seulement 306 professeurs de ces sept pays sont utilisées dans l'analyse qui suit. Au total, 66% de ces professeurs exerçaient dans des écoles situées en zone urbaine et 34 % dans des écoles situées en zone rurale.

Cette partie examine d'abord la perception des apprenants par rapport à l'importance de l'anglais, puis celle de leurs professeurs. Elle compare ensuite les réponses de ces deux groupes.

### Les points de vue des apprenants

Les apprenants devaient dire s'ils avaient le sentiment que certaines activités et certains objectifs avaient une très grande importance, une grande importance, peu d'importance ou très peu d'importance. Ils pouvaient également, s'ils le souhaitaient, dire qu'ils n'avaient « aucun avis » sur chacune des rubriques. Voir la *Figure 1*. (En outre, quelques personnes interrogées n'ont pas répondu à certaines questions).

Une grande majorité d'élèves a reconnu que l'anglais avait une grande ou une très grande importance pour les études et les voyages et pour les interactions avec des étrangers. Les cinq activités et objectifs les plus fréquemment identifiés, choisis par 79 à 84 % des élèves, sont les suivantes :

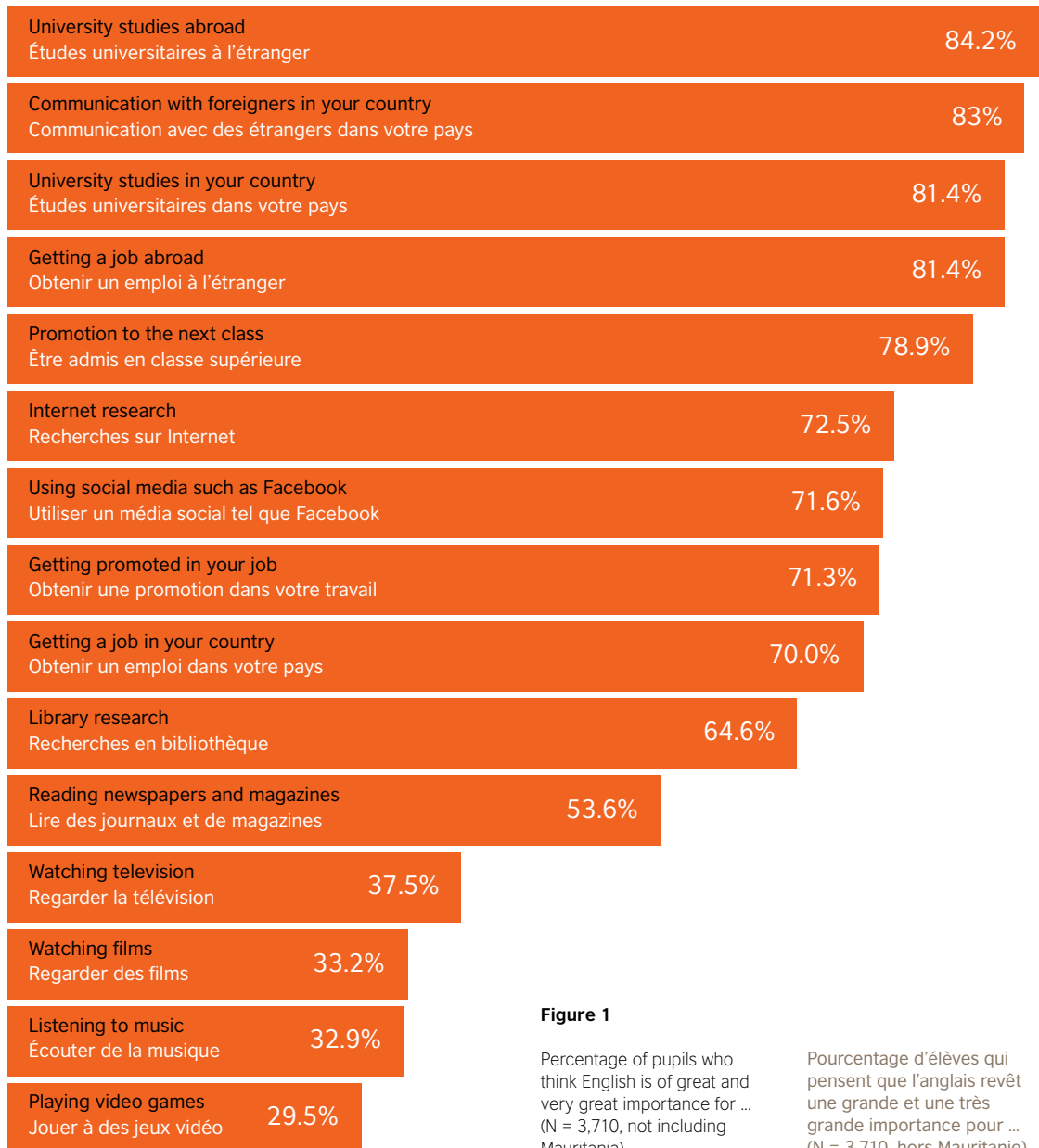
- étudier dans des universités étrangères ;
- communiquer avec des étrangers dans leur propre pays ;

<sup>1</sup> The questionnaire used for this purpose was adapted from one developed for use in Cameroon by Gladys Focho. See Focho, G.N. 2011. Student perceptions of English as a developmental tool in Cameroon. In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, 141–163. London: British Council.

<sup>2</sup> Not including Mauritania

<sup>1</sup> Le questionnaire utilisé pour cette étude a été adapté à partir d'un questionnaire conçu pour être utilisé au Cameroun par Gladys Focho. Voir Focho, G.N. 2011. Student perceptions of English as a developmental tool in Cameroon. In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, 141-163. London: British Council.

<sup>2</sup> Hors Mauritanie



watching television, watching films, listening to music and playing video games.

One of the survey team members from Côte d'Ivoire suggested that the learners' view that English is relatively unimportant for recreational purposes is due to the fact that English is largely absent from the daily lives of most young people in the region:

- faire des études universitaires dans leur propre pays ;
- obtenir un emploi à l'étranger ;
- être admis à passer en classe supérieure à l'école.

D'un autre côté, seule une minorité d'élèves (entre 30 et 38 %) a estimé que l'anglais avait une grande ou une très grande importance pour les loisirs, tels que, regarder la télévision, regarder des films, écouter de la musique et jouer à des jeux vidéo.



*About the social use of English, it seems that it is the result of the fact that there is actually no informal exposure to English in our day-to-day life. Even on the internet, we have a French version which is spontaneously used by people. No films in English are shown on TV for example.*

Although the overall trend of pupils' views of the utility of English is clear, there were some differences of opinion between pupils in urban and rural areas. Rather more rural than urban pupils believed that English was of great or very great importance in five activities, as can be seen from the upper section of *Table 1*. For instance, 30.6 per cent of urban children thought that English was important for watching films, whilst 36.3 per cent of rural children held the same opinion, a difference of 5.7 per cent.

The differences between the two groups are not great, but it is noticeable that each of these five activities requires resources (films, television, etc.) which are less likely to be available in rural than in urban areas. It is as though the rarity or absence of these resources makes them appear to be somewhat more important to children in rural areas.

All the other activities and objectives were reported more frequently by urban rather than rural pupils to be of great or very great importance, although, with just three exceptions, the differences between the two groups were slight.

Un enquêteur de la Côte d'Ivoire a suggéré que le point de vue des apprenants selon lequel l'anglais est relativement sans importance pour les loisirs est dû au fait que l'anglais est largement absent de la vie quotidienne de la plupart des jeunes de la région :

*En ce qui concerne les opinions sur l'utilisation de l'anglais en société, il semble qu'elles soient dues au fait qu'il n'y a en réalité aucune exposition informelle à l'anglais dans notre vie quotidienne. Même sur Internet, il existe des versions en français qui sont systématiquement utilisées par les internautes. Les chaînes de télévision, par exemple, ne diffusent aucun film en anglais.*

Bien que la tendance générale des points de vue des élèves sur l'utilité de l'anglais soit claire, il y avait quelques différences d'opinions entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales. Le nombre d'élèves des zones rurales qui estimaient que l'anglais avait une grande ou une très grande importance pour cinq activités, était plus élevé que celui des élèves des zones urbaines, comme on peut le voir dans la partie supérieure du *Tableau 1*. Par exemple, 30,6 % des élèves des écoles situées en zone urbaine ont estimé que l'anglais était important pour regarder des films, tandis que 36,3 % des élèves des écoles rurales avaient la même opinion, soit une différence de 5,7 %.

**Table 1** **Tableau 1**

Differences between the views of rural and urban pupils

Différences entre les points de vue des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines

---

**Five activities/objectives for which more rural than urban pupils view English to be of great or very great importance**  
**5 activités/objectifs pour la réalisation desquels un nombre plus important d'élèves des zones rurales que d'élèves des zones urbaines considère que l'anglais revêt une grande ou une très grande importance**

---

<b>Activity/objective</b> <b>Activité/objectif</b>	<b>Rural &gt; Urban</b> <b>Zones rurales &gt; Zones urbaines</b>
Watching films Regarder des films	5.7%
Watching television Regarder la télévision	4.7%
Reading newspapers and magazines Lire des journaux et des magazines	2.5%
Playing video games Jouer à des jeux vidéo	2.3%
Listening to music Écouter de la musique	1.5%

---

**Three activities/objectives for which more urban than rural pupils view English to be of great or very great importance**  
**3 activités/objectifs pour la réalisation desquels un nombre plus important d'élèves des zones urbaines que d'élèves des zones rurales considèrent l'anglais comme ayant une grande ou une très grande importance**

---

<b>Activity/objective</b> <b>Activité/objectif</b>	<b>Urban &gt; Rural</b> <b>Zones urbaines &gt; Zones rurales</b>
Internet research Recherches sur Internet	10.0%
Getting a job abroad Obtenir un emploi à l'étranger	6.9%
University studies abroad Études universitaires à l'étranger	4.7%

---



**Table 2** **Tableau 2**

Five activities/objectives for which pupils most frequently said they had 'no opinion' regarding the importance of English

Cinq activités/objectifs pour la réalisation desquels la plupart des élèves ont le plus souvent indiqué qu'ils n'avaient « aucun avis » concernant l'importance de l'anglais

<b>Activity/objective</b> <b>Activité/objectif</b>	<b>No opinion</b> <b>Aucun avis</b>	<b>Rural &gt; Urban</b> <b>Zones rurales &gt; Zones urbaines</b>
Playing video games Jouer à des jeux vidéo	21.2%	4.2%
Listening to music Écouter de la musique	16.7%	6.2%
Watching films Regarder des films	14.9%	3.6%
Watching television Regarder la télévision	12.8%	3.4%
Using social media such as Facebook Utiliser les médias sociaux tels que Facebook	12.3%	6.4%

The exceptions – shown in the lower part of *Table 1* – are related to international travel and use of the internet. It may be that urban pupils are more likely to have access to the internet, or at least are more familiar with it. It may also be that pupils in urban areas are more likely to have *aspirations* to travel abroad for work or study, whatever the likelihood of this happening actually is.

Not all pupils chose to indicate whether they thought that English was important for them. Some instead chose the 'no opinion' option, as *Table 2* shows.

More than one in five pupils said that they had no opinion about the importance of English for playing video games whilst more than one in ten also said that they had no opinion about the importance of English in other forms of entertainment and social interaction. Furthermore, pupils in rural schools were more likely than those in urban schools to say that they had 'no opinion' about the importance of English; for example, there was a difference of 6.4 percentage points between rural pupils (15.8 per cent) and urban pupils (9.4 per cent) who had no opinion about the importance of English in social media. Once again, the biggest differences between rural and urban pupils related to entertainment activities, suggesting that rural pupils were less familiar with these types of activity and consequently felt unqualified to express an opinion about them.

Regarding the differences between urban and rural contexts, one of the survey team members in Guinea observed:

Les différences entre les deux groupes ne sont pas énormes, mais l'on peut remarquer que chacune de ces cinq activités a besoin de ressources (films, télévision, etc.) que l'on a moins de chances de trouver dans les zones rurales que dans les zones urbaines. C'est comme si la rareté ou l'absence de ces ressources les rend plus importantes aux yeux des enfants des zones rurales.

Toutes les autres activités et tous les autres objectifs ont été cités plus souvent par les élèves des zones urbaines que par ceux des zones rurales comme étant d'une grande ou d'une très grande importance, même si, à seulement trois exceptions près, les différences entre les deux groupes étaient minimes. Les exceptions qui apparaissent dans la partie inférieure du *Tableau 1* concernent les déplacements à l'étranger et l'utilisation de l'Internet. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves des zones urbaines ont plus de chances d'avoir accès à Internet, ou du moins y sont plus habitués. Cela pourrait également s'expliquer par le fait que les élèves des zones urbaines sont plus susceptibles d'aspirer à aller travailler ou étudier à l'étranger, quelle que soit la probabilité que cela se produise réellement.

Tous les élèves n'ont pas indiqué s'ils pensaient que l'anglais était important pour eux. Certains d'entre eux ont plutôt choisi l'option « aucun avis », comme l'indique le *Tableau 2*.

Plus d'un élève sur cinq ont déclaré qu'ils n'avaient aucun avis sur l'importance de l'anglais pour jouer aux jeux vidéo, tandis que plus d'un élève sur dix ont également déclaré n'avoir aucun avis quant à l'importance de l'anglais sur d'autres types de loisirs et de relations sociales. En outre, les élèves des écoles rurales avaient plus tendance que ceux des écoles urbaines à dire qu'ils n'avaient « aucun avis » sur l'importance de l'anglais ; par exemple, il y avait une différence de pourcentage de 6,4 points entre les élèves des zones rurales (15,8 %) et les élèves des zones urbaines (9,4 %) qui n'avaient aucun

<sup>3</sup> The same phenomenon has been found in Indonesia. See, for example, the work of Martin Lamb: Lamb, M. Forthcoming. 'Your mum and dad can't teach you': Constraints on agency among rural learners of English in Indonesia. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.

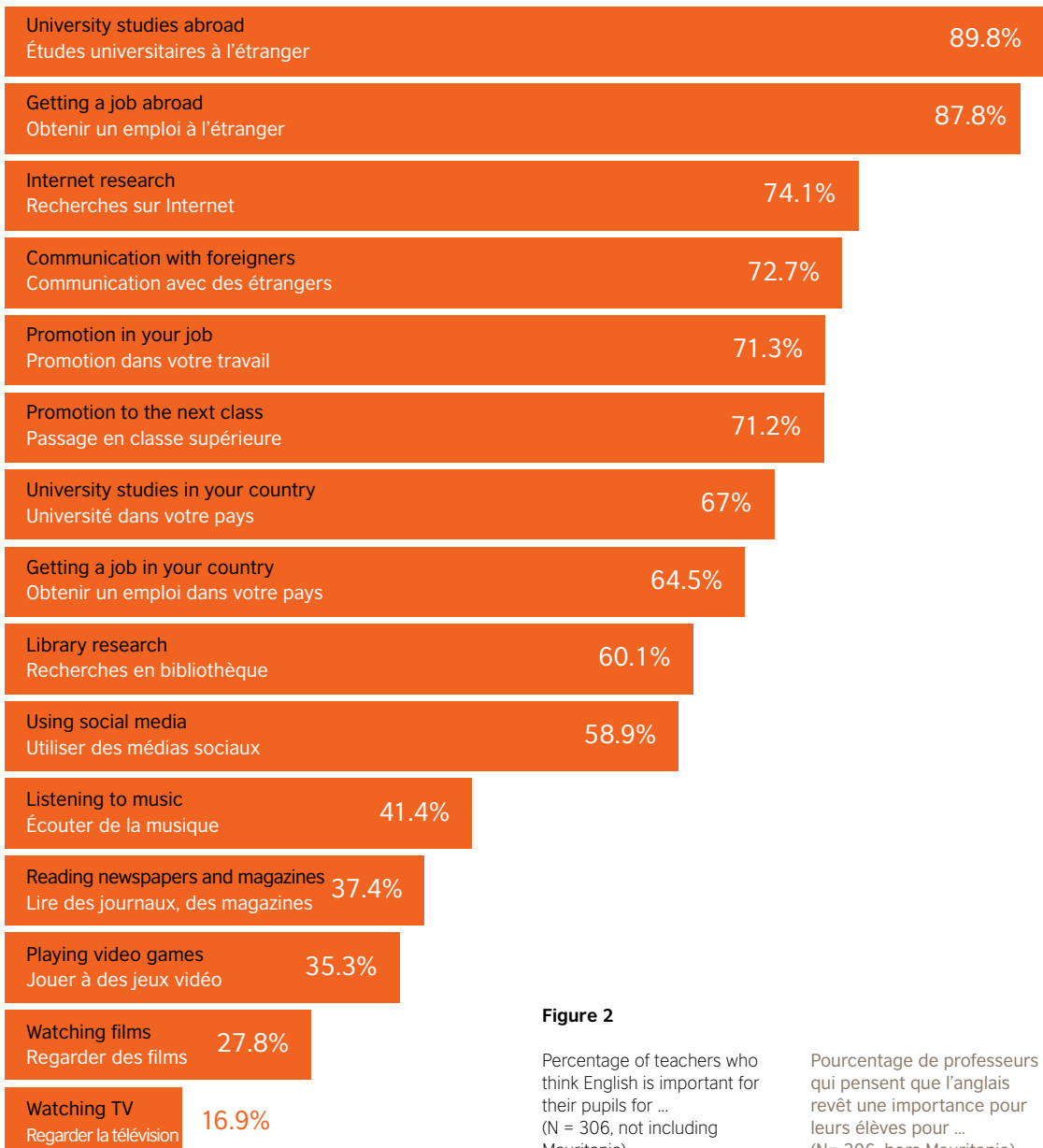
*Our cities and villages are quite different. There are villages where the students have few ideas about video games. Consequently they do not have the same perceptions as those from the cities.*

A survey team member from Burkina Faso agreed:

*The differences in perceptions may be explained by the availability of resources and also by the fact that more students from urban areas are from educated families where lifestyle is shaped by what is seen on TV or on the internet.*

avis sur l'importance de l'anglais dans les médias sociaux. Ici encore, les plus grandes différences entre les élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines concernaient les activités liées aux loisirs, laissant entendre que les élèves des zones rurales étaient moins habitués à ces types d'activités et par conséquent, ne se sentaient pas en mesure d'exprimer un avis à leur sujet.

Concernant les différences entre les contextes urbain et rural, l'un des enquêteurs de la Guinée a remarqué ce qui suit :



**Figure 2**

Percentage of teachers who think English is important for their pupils for ...  
(N = 306, not including Mauritania)

Pourcentage de professeurs qui pensent que l'anglais revêt une importance pour leurs élèves pour ...  
(N= 306, hors Mauritanie)

**Table 3** **Tablaeu 3**

Five activities/objectives for which teachers most frequently said they had 'no opinion' regarding the importance of English for their pupils.

Cinq activités/objectifs pour la réalisation desquels les professeurs ont le plus souvent répondu qu'ils n'avaient « aucun avis » concernant l'importance de l'anglais pour leurs élèves

Activity/objective	Activité/objectif	No opinion	Aucun avis
Using social media such as Facebook	Utiliser les médias sociaux tels que Facebook		11.7%
Playing video games	Jouer à des jeux vidéo		11.6%
Watching television	Regarder la télévision		10.0%
Listening to music	Écouter de la musique		8.0%
Watching films	Regarder des films		7.9%

*These features are often discussed with parents that may lead to [them becoming] ambitious students. As for students from rural areas, they are more likely to deal with the local opportunities they have, so that some may have no clear perception of what their future life will be.*

Differences between urban and rural learners in their life ambitions and their perceptions of the importance of English are not restricted to Francophone West Africa.<sup>3</sup>

**Teachers' views**

Teachers' perceptions of the importance of English for their pupils in carrying out the same 15 activities and objectives are summarised in *Figure 2*. Almost nine out of ten teachers believed that English was important for their pupils if they wished to study in universities abroad. Almost the same proportion also saw English as likely to be important for their pupils to find employment abroad. More than seven out of ten felt that English was important for their pupils for using the internet, interacting with foreigners, achieving promotion in their work and moving to a higher class in school.

Teachers were least likely to feel that English was important for their pupils in reading newspapers and magazines (37 per cent), playing video games (35 per cent), watching films (28 per cent) and watching television (under 17 per cent).

Like their pupils, some teachers indicated that they had 'no opinion' as to whether English was important or not. See *Table 3*. The five activities and objectives which teachers were most uncertain about are exactly the same as those which pupils had no opinion about (*Table 2*).

*Nos villes et villages sont très différents. Il y a des villages où les élèves ont une idée très vague des jeux vidéo. Par conséquent, ils n'en n'ont pas la même perception que les élèves des villes.*

Un enquêteur du Burkina Faso partage cet avis :

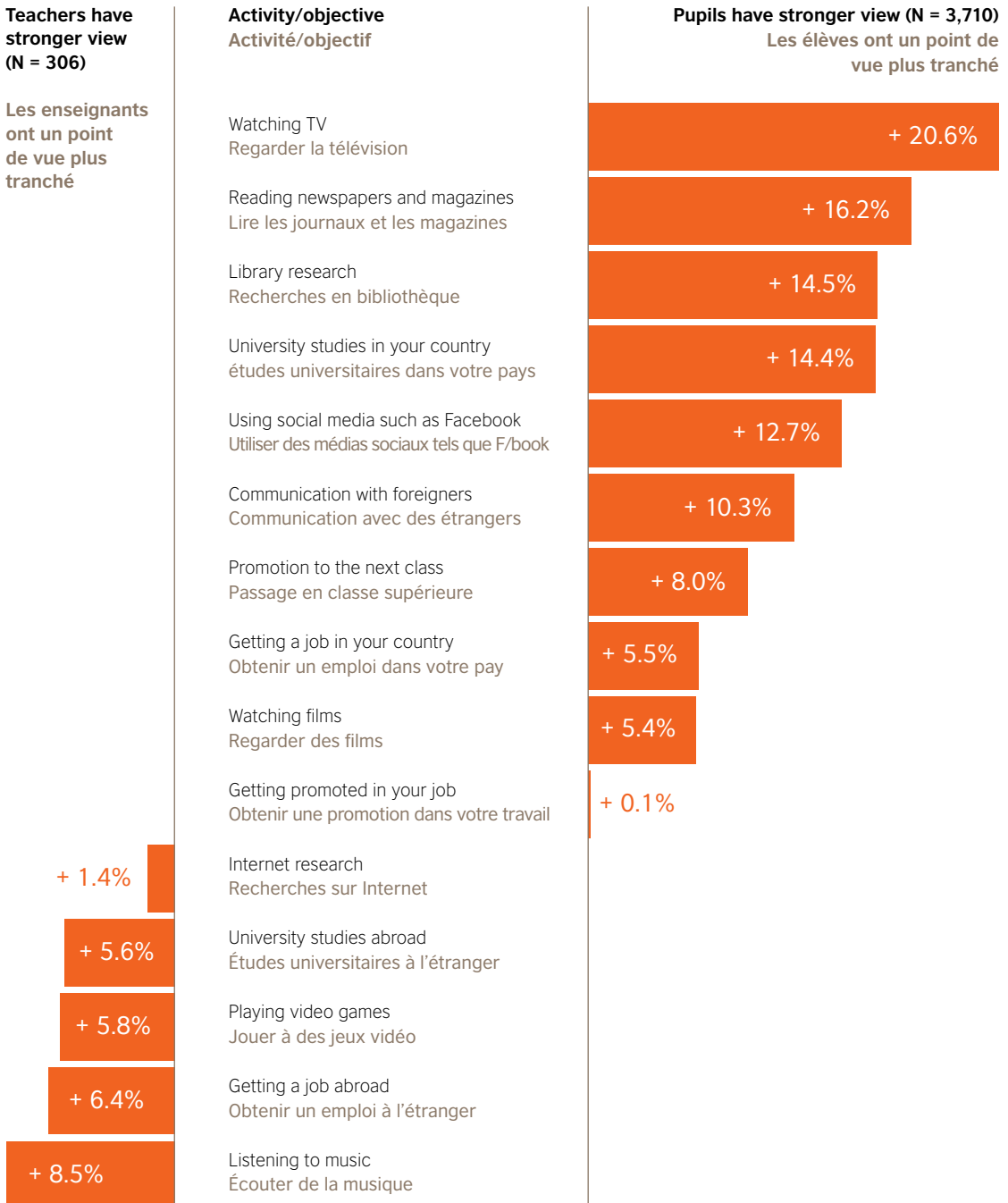
*Les différences de perception peuvent être expliquées par la disponibilité de ressources et aussi par le fait qu'un nombre plus important d'élèves des zones urbaines est issu de familles instruites dont le style de vie est inspiré par ce que l'on voit à la télévision et sur Internet. Les enfants tentent de convaincre leurs parents que ces ressources feront d'eux des élèves ambitieux. En ce qui concerne les élèves des zones rurales, ils ont une plus grande tendance à se contenter des opportunités dont ils disposent localement, au point où certains d'entre eux n'ont pas une perception claire de ce que sera leur avenir.*

Les différences entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales concernant leur but dans la vie et leur perception de l'importance de l'anglais ne se limitent pas à l'Afrique de l'Ouest francophone.<sup>3</sup>

**Les points de vue des professeurs**

La perception des professeurs de l'importance de l'anglais pour leurs élèves pour pouvoir réaliser ces quinze activités et objectifs est résumée dans la *Figure 2*. Environ neuf professeurs sur dix ont estimé que l'anglais était important pour leurs élèves s'ils désiraient étudier dans des universités à l'étranger. À peu près le même nombre d'élèves a également estimé que l'anglais serait important pour leurs élèves s'ils voulaient trouver

<sup>3</sup> Le même phénomène existe en Indonésie. Veuillez consulter, par exemple, le travail de Martin Lamb : Lamb, M. À paraître. "Your mum and dad can't teach you": Constraints on agency among rural learners of English in Indonesia. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.

**Figure 3**

Differences between pupils' and teachers' views of the importance of English

Différences entre les points de vue des élèves et ceux des professeurs sur l'importance de l'anglais

### Comparison of the perceptions of pupils and their teachers

Teachers, like their pupils, appear to see the value of English as being primarily for utilitarian purposes (education and employment) rather than for recreational purposes. A member of the survey team from Côte d'Ivoire hypothesises that the general similarity in the views of the two groups – particularly regarding the relative unimportance of English for recreational purposes – is because learners tend to be influenced by their teachers:

*Is it possible to consider that the similarities between teachers and students about English not being very important in some areas is in fact the result of teachers' views, who somehow influence the students?*

There are, though, some differences between the two groups, as *Figure 3* highlights. Whereas 38 per cent of pupils considered that English was important for watching television, only 17 per cent of teachers felt that this was the case, a difference of 21 per cent. Similarly, nearly 54 per cent of pupils thought that English was important for reading newspapers and magazines, but only 37 per cent of teachers believed that their pupils needed English for this purpose, a difference of more than 16 per cent.

On the other hand, teachers had somewhat stronger opinions than their pupils about the importance of English for recreation (listening to music and playing video games) and for international travel (working and studying abroad).

### Summary

- Between 70 per cent and 84 per cent of learners in seven countries believe that English is of great or very great importance for them in nine different activities, mostly connected with study and employment but also including the use of social media and interacting with foreigners.
- Relatively few learners believe that English is important for recreational purposes.
- Rural and urban learners have different perceptions regarding the importance of English for certain activities, possibly because urban children are more likely to have aspirations to travel abroad and because rural children are less familiar with certain forms of entertainment.
- Rural respondents are also more likely to say that they have no opinion about the importance of English, especially for recreational purposes.

du travail à l'étranger. Plus de sept d'entre eux sur dix ont estimé que l'anglais était important pour leurs élèves pour utiliser Internet, échanger avec des étrangers, obtenir une promotion dans leur travail et être admis à passer en classe supérieure à l'école.

Les professeurs avaient moins tendance à penser que l'anglais était important pour que leurs élèves puissent lire les journaux et les magazines (37 %), jouer aux jeux vidéo (35 %), regarder des films (28 %) et regarder la télévision (moins de 17 %).

Tout comme leurs élèves, certains professeurs ont indiqué qu'ils n'avaient « aucun avis » sur la question de savoir si l'anglais était important ou pas. Voir le *Tableau 3*. Les cinq activités et objectifs pour lesquels les professeurs ont exprimé le plus d'incertitudes sont exactement les mêmes que ceux pour lesquels les élèves n'avaient aucun avis (*Tableau 2*).

### La comparaison des perceptions des élèves et de leurs professeurs

Les professeurs, comme leurs élèves, semblent penser que l'anglais a une importance plus utilitariste (études et emploi), que récréative. Un enquêteur de la Côte d'Ivoire soutient que la similarité entre les points de vue des deux groupes, particulièrement en ce qui concerne le manque relatif d'importance de l'anglais pour les loisirs, est due au fait que les apprenants ont tendance à être influencés par leurs professeurs :

*Peut-on considérer que le fait que les professeurs et les élèves s'accordent à dire que l'anglais n'est pas très important dans certains domaines est en réalité dû à l'influence exercée par le point de vue des professeurs sur celui des élèves ?*

Il existe, cependant, quelques différences entre les deux groupes, comme l'indique la *Figure 3*. Alors que 38 % des élèves estimaient que l'anglais était important pour regarder la télévision, seuls 17 % des professeurs partageaient cet avis, soit une différence de 21 %. De même, environ 54 % des élèves pensaient que l'anglais était important pour lire les journaux et les magazines, mais seuls 37 % des professeurs ont estimé que leurs élèves avaient besoin de l'anglais pour cette activité, soit une différence de plus de 16 %.

D'autre part, les professeurs ont émis des avis quelque peu plus tranchés que ceux de leurs élèves au sujet de l'importance de l'anglais en ce qui concerne les loisirs (écouter de la musique et jouer à des jeux vidéo) et les déplacements à l'étranger (travailler et étudier à l'étranger).



- Between 71 per cent and 90 per cent of teachers in the same countries claim that English is of great or very great importance for their pupils in six different activities, mostly connected with study, employment and interacting with foreigners.
- Relatively few teachers feel that English is important for their pupils' recreational purposes.
- Overall, pupils and teachers share similar opinions about English being important for study, employment and travel and about it being much less important for entertainment.
- In general, learners have stronger opinions than their teachers about the importance of English.
- On the other hand, pupils are more likely than their teachers to have no opinion at all about the value of English for certain activities.
- Teachers are more likely than their pupils to claim that English is definitely of little or very little importance for certain activities, particularly for entertainment.

Commentators note that English is absent from the daily experience of many school pupils in the region. This is particularly the case in rural areas. In such circumstances it will not be surprising if young people are unconvinced that English has an important role to play in their daily lives at the moment, although they do appear to see English as having considerable potential importance for them in the future, for education and employment. It may also be the case that learners are influenced by their teachers in the way that they look at English.

In contrast, the survey team member from Benin suggests that English is already playing a very visible role in his country, particularly in urban areas:

*One thing is sure, the situation in Benin is very different, especially in this context of globalisation. The pupils here are confronted in their day-to-day life with English when dealing with entertainment, education, new technologies, etc. In all the urban areas in Benin, there is a proliferation of bilingual schools for kids. ... The new generation has a need to learn English. Furthermore, the same demand for English is rising in the whole of West Africa.*

## Résumé

- Entre 70 et 84 % des apprenants de sept pays estiment que l'anglais a une grande ou une très grande importance pour eux dans neuf activités différentes, relatives pour la plupart aux études et à l'emploi, mais également à l'utilisation des médias sociaux et à l'interaction avec les étrangers.
- Relativement peu d'apprenants estiment que l'anglais est important pour les loisirs.
- Les apprenants des zones rurales et des zones urbaines ont des perceptions différentes de l'importance de l'anglais pour certaines activités, peut-être parce que les élèves des zones urbaines sont plus susceptibles d'aspirer à aller à l'étranger et parce que les enfants des zones rurales sont moins habitués à certains types de loisirs.
- Les personnes interrogées dans les zones rurales ont également une plus grande tendance à dire qu'elles n'ont aucun avis sur l'importance que revêt l'anglais, en particulier pour les loisirs.
- Entre 71 et 90 % des professeurs des pays cités affirment que l'anglais revêt une grande ou une très grande importance pour leurs élèves dans six activités différentes, principalement en rapport avec les études, l'emploi et l'interaction avec les étrangers.
- Relativement peu de professeurs estiment que l'anglais est important pour les loisirs de leurs élèves. Globalement, les élèves et les professeurs partagent le même avis sur le fait que l'anglais est important pour les études, l'emploi et les voyages et sur le fait qu'il est beaucoup moins important pour les loisirs.
- En général, les apprenants ont des avis plus tranchés que leurs professeurs sur l'importance de l'anglais.
- Par ailleurs, les élèves ont une plus grande tendance que leurs professeurs à n'avoir aucun avis sur l'importance de l'anglais pour certaines activités.
- Les professeurs ont une plus grande tendance que leurs élèves à affirmer que l'anglais a, sans aucun doute, peu ou très peu d'importance pour certaines activités, en particulier pour les loisirs.

Les observateurs notent que l'anglais est absent de la vie quotidienne de nombreux élèves de la région. C'est le cas en particulier dans les zones rurales. Dans de telles circonstances, ce n'est pas une surprise si les jeunes déclarent ne pas être convaincus de l'importance de l'anglais dans leur vie quotidienne de nos jours, même s'ils semblent voir l'anglais comme ayant une importance potentiellement considérable pour eux pour leur futur, en matière d'éducation et d'emploi. Il se peut également que les apprenants soient influencés par leurs professeurs dans leur manière d'appréhender l'anglais.

En revanche, l'enquêteur du Bénin indique que l'anglais joue déjà un rôle très visible dans son pays, en particulier dans les zones urbaines.

*Ce qui est certain, c'est que la situation au Bénin est très différente, en particulier dans le contexte actuel de la mondialisation. Les élèves de ce pays côtoient l'anglais dans leur vie quotidienne à travers les loisirs, les études, les nouvelles technologies, etc. Dans toutes les zones urbaines du Bénin, il y a une prolifération d'écoles bilingues pour les enfants. ... La nouvelle génération a envie d'apprendre l'anglais. En outre, la même demande vis-à-vis de l'anglais est en pleine croissance dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest.*





Section 9  
9<sup>ème</sup> Partie

## What learners learn

## Les contenus d'enseignements



## Introduction

In previous sections we have looked at how much time is allocated for English in the school curriculum, the qualifications that English teachers possess and what takes place during English lessons. We have also seen how learners and teachers view the English language. It is now time to consider the impact that exposure to English in schools has on learners' competence in the language.

There is some evidence of official dissatisfaction with the outcomes of English language teaching in state schools. For example, an analysis of the results of the junior secondary school final examination in English in Burkina Faso between 2005 and 2009 shows that 80 per cent of candidates scored less than nine out of 20 in written English and the most frequently awarded score was four out of 20. In spoken English, approximately 50 per cent of candidates scored ten out of 20.<sup>1</sup> There is no information about how these scores can be interpreted in terms of actual competence, but they provide a rough indication of unsatisfactory results.

This section begins by describing how learners' learning of English was measured. Next, it summarises the findings of the study. Then it discusses possible explanations for the variation in learners' ability to write in English after studying the language for one year.

## How learning was measured

It was decided to take a sample of learners who were in their second year of learning English at school. In Guinea, because learners are introduced to English for the first time in Grade 11 (the first year of senior secondary school), the survey sample consisted of Grade 12 learners. In the other seven countries in the region, where English is introduced into the curriculum at Grade 7 (the first year of junior secondary school), the survey sample consisted of Grade 8 learners. The survey was undertaken in October-November 2011, at the beginning of the school year. In effect, therefore, the participants had completed one full year of studying English and had just embarked on their second year of English.<sup>2</sup>

The competence of 184 learners in seven countries was measured. See *Table 1*.<sup>3</sup> The respondents were almost equally divided between rural and urban areas. In five of the seven countries males and females were more or less

<sup>1</sup> MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique) Ministry of Secondary and Higher Education and Scientific Research/ DEP (Direction des Études et de la Planification) Department of Studies and Planning / OCECOS (Office Central des Examens et Concours du Secondaire) Central Office for Secondary School Examinations and Competitive Examinations. 2010. Analyse des Résultats du Brevet d'Études du Premier Cycle de 2005 à 2009. Ouagadougou: MESSRS. See Table 8, page 20.

## Introduction

Dans les parties précédentes, nous avons examiné la quantité de temps alloué à l'enseignement de l'anglais dans le programme scolaire, les qualifications des professeurs d'anglais et ce qui se passe pendant les cours d'anglais. Nous avons également vu comment les apprenants et les enseignants voient la langue anglaise. À présent, il est temps d'analyser l'impact qu'a l'exposition à l'anglais dans les écoles sur la compétence des apprenants dans cette langue.

Une certaine insatisfaction se fait ressentir de manière officielle en ce qui concerne les résultats de l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles publiques. Par exemple, une analyse des résultats de l'examen final du collège en anglais au Burkina Faso entre 2005 et 2009 montre que 80% des candidats ont obtenu une note inférieure à 9 sur 20 à l'écrit d'anglais et la note la plus fréquemment attribuée était de 4 sur 20. À l'examen oral d'anglais, environ 50% des candidats ont obtenu une note de 10 sur 20<sup>1</sup>. Il n'y a aucune information sur la manière dont ces notes peuvent être interprétées en termes de compétences réelles, mais elles indiquent en général des résultats insatisfaisants.

La présente partie commence par décrire comment les connaissances des apprenants en anglais ont été évaluées. Puis, elle résume les résultats de l'étude. Ensuite, elle débat des raisons possibles qui expliqueraient les différences relevées dans l'aptitude des apprenants à écrire en anglais après avoir étudié la langue pendant une année.

## Evaluation de l'apprentissage

Il a été décidé de prendre un échantillon d'apprenants qui en étaient à leur seconde année d'apprentissage de l'anglais à l'école. En Guinée, étant donné que les apprenants entrent en contact avec l'anglais pour la première fois en classe de 2<sup>nd</sup>e (la première année du lycée), l'échantillon de l'étude était constitué d'apprenants en classe de 1<sup>ère</sup>. Dans les sept autres pays de la région où l'anglais est introduit dans le programme en classe de 6<sup>ème</sup> (la première année du collège), l'échantillon de l'étude était constitué d'apprenants en classe de 5<sup>ème</sup>. L'étude a débuté en octobre-novembre 2011, au début de l'année scolaire. Ainsi, en réalité, les participants avaient suivi une année entière d'apprentissage de l'anglais, et venaient juste de démarrer la seconde<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique) / DEP (Direction des Études et de la Planification) / OCECOS (Office Central des Examens et Concours du Secondaire). 2010. Analyse des Résultats du Brevet d'Études du Premier Cycle de 2005 à 2009. Ouagadougou: MESSRS. See Table 8, page 20. (Voir Tableau 8, page 20).



**Table 1**

Learners participating in measurement of reading and writing competence in seven countries

Les apprenants participant à l'évaluation des compétences rédactionnelles et en lecture dans sept pays

Country Pays	N	Grade Classe	Age at time of survey Age au moment de l'étude	Gender Genre			Location Lieu	
				Male Masculin	Female Féminin	Not specific Non spécifié	Rural	Urban Urbain
Benin Bénin	13	8 5 <sup>ème</sup>	11-17	6	7	-	8	5
Burkina Faso	32	8 5 <sup>ème</sup>	12-17	20	11	1	16	16
Côte d'Ivoire	28	8 5 <sup>ème</sup>	10-15	14	14	-	14	14
Guinea Guinée	30	12 1 <sup>ère</sup>	16-20	20	10	-	16	14
Mali	33	8 5 <sup>ème</sup>	12-16	15	18	-	16	17
Senegal Sénégal	32	8 5 <sup>ème</sup>	12-16	15	14	3	16	16
Togo	16	8 5 <sup>ème</sup>	11-16	9	7	-	8	8
<b>Region Région</b>	<b>184</b>	-	-	<b>99</b> <b>(54%)</b>	<b>81</b> <b>(44%)</b>	<b>4</b> <b>(2%)</b>	<b>94</b> <b>(51%)</b>	<b>90</b> <b>(49%)</b>

equally represented, but in Burkina Faso and Guinea there were twice as many males as females.

There was a striking age range of between four and six years in each country. For example, in junior secondary schools in Côte d'Ivoire the Grade 8 respondents ranged in age from ten to 15, whilst in senior secondary schools in Guinea the Grade 12 learners were aged between 16 and 20. In Benin and Burkina Faso there were pupils in the second year of junior secondary school (aged 17) who were older than pupils in the second year of senior secondary school in Guinea (aged 16), although the latter were four grades further advanced in their schooling than the former. It is

Les compétences de 184 apprenants de sept pays ont été évaluées. Voir le *Tableau 1*<sup>3</sup>. Les élèves interrogés étaient presque à parts égales issus d'écoles situées en zone rurale et en zone urbaine. Dans cinq des sept pays, les garçons et les filles étaient plus ou moins également représentés, mais au Burkina Faso et en Guinée, il y avait deux fois plus de filles que de garçons.

La différence entre les tranches d'âge, laquelle se situait entre quatre et six ans dans chaque pays, était frappante. Par exemple, dans des collèges de la Côte d'Ivoire, les élèves interrogés en classe de 5<sup>ème</sup> étaient âgés de 10 à 15 ans, tandis que dans les lycées de la Guinée, les

<sup>2</sup> Learners in their third and fourth years of junior secondary education will presumably have made more progress and have more to show for their exposure to English. However, it was considered inappropriate to disturb them in their fourth year when they are preparing for their final examinations. For the same reason, learners in the third year of their senior secondary education in Guinea were not involved in the survey. It then became necessary to exclude the third year junior secondary education learners in the other seven countries so that like could be compared with like: all learners involved in the survey had studied English for the same amount of time; that is to say, one year.

<sup>2</sup> Les apprenants en classe de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> auront probablement fait plus de progrès et auront plus de choses à montrer concernant leur exposition à l'anglais. Cependant, il a semblé inconvenant de les déranger au cours de leur quatrième année alors qu'ils préparaient leur examen final. Pour la même raison, les apprenants en classe de terminale en Guinée n'ont pas été inclus dans l'étude. Il était alors nécessaire d'exclure les apprenants en classe de 4<sup>ème</sup> des sept autres pays, afin qu'ils soient comparés sur une base comparable : tous les apprenants inclus dans l'étude avaient étudié l'anglais pour une même durée; c'est-à-dire, un an.

<sup>3</sup> Data from Mauritania have not been used because a different instrument was employed there; consequently, direct comparisons are not possible. There were 17 participants in Mauritania, aged 13–16.

<sup>3</sup> Les données de la Mauritanie n'ont pas été utilisées parce qu'un instrument différent y était utilisé ; par conséquent, il n'est pas possible de faire des comparaisons directes. Il y avait 17 participants en Mauritanie, âgés de 13 à 16 ans.

**Box 1 Examples of learners' writing, Benin****Encadré 1 : Exemples de textes d'apprenants, Bénin**

In Bangura  
Where is a Bangaru  
Mr Kamara et Mrs Kamara  
My name is Kamara : Were is sister is Bangaru  
Mr Kamara were Taxi Motor, it is veut (?) Boutique

Text 1.1) 30 words Female, aged 11, urban area Texte 1.1) 30 mots. Fille, âgée de 11 ans, zone urbaine



- Here Boy FATU
- Here cisteur The BanG
- Mr Camara To people is Taxi
- Mr Camara and is Taxi is family and My movers Mr Camara
- My name BANGOLA my sister FATU My Family Camara as your is Taximenne My brove and My sistere and my Family Camara.

**FATA BANGOLA**

Here Boy FATU  
Here cisteur The BanG  
Mr Camara To people is Taxi  
Mr Camara and is Taxi is family and My movers Mr Camara  
My name BANGORa my sister FATU My Family Camara as your is Taximenne My brove and My sistere and my Family Camara

Text 1.2) 54 words Male, aged 13, urban area Texte 1.2) 54 mots. Garçon, âgé de 13 ans, zone urbaine

The Kamara family. We see the people. They goes a market, I see a pencils, and dog and byclete. Fatu is a student. he goes a market a morning. he see a dog a pencils and a book. Fatu is not a fargeron (?) Fatu is very good.

Text 1.3) 48 words Female, aged 13, rural area Texte 1.3) 48 mots. Fille, âgée de 13 ans, zone rurale

Mr. Camara is their mother / Mrs. Camara is their Father. / Bagaura is the brother Fatu / Mr. Camara go to taxi / Mrs Camara seet to taxi / Here boy scool seet / Fatu, camara Family I go to Lonnie by school by taxi. Barauna is the brother FaTu.

Text 1.4) 51 words Female, aged 17, rural area Texte 1.4) 51 mots. Fille, âgée de 17 ans, zone rurale

**Box 2 Examples of learners' writing, Burkina Faso**

**Encadré 2 : Exemples de textes d'apprenants, Burkina Faso**

Kamara is the four family  
What is the name ABGA Pas-cal

**Text 2.1) 11 words Male, aged 17, rural area**  
Texte 2.1) 11 mots. Garçon, âgé de 17, zone rurale

misther Cockamaru is Taxi  
the Taxi of other taxi  
MRS Ckamaro I here the luan [?]

**Text 2.2) 15 words Male, aged 14, urban area**  
Texte 2.2) 15 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone urbaine

In the text I'm vu Mr Kamara, Mrs Kamara we have the children Mangura and Fatu. Mr Kamara is a taxi. Mrs Kamara LIVE habit. I'm vu I have How many a personne. Is the family Mr Kamara and Mrs Kamara they have / a son, a husbands

**Text 2.3) 48 words Gender not specified, aged 15, urban area**  
Texte 2.3) 48 mots. Genre non spécifié, âgé(e) de 15 ans, zone urbaine

I know <sup>now</sup> the life of the Carama family. The family have four people  
Mr. Camara is the father of bangura and Fatu.  
Mrs. Camara is the mother of bangura and Fatu.  
The two children go to the school and they are travel in the house.  
- bangura when he go in the house he give the wood for her mother,  
- Fatu when she go in the house she helps her mother to cook.  
Mrs. Camara wash the clothes for the family.  
Mr. Camara conduit the taxi of King.

I know now the life of the Carama [sic] family. The family have four people Mr. Camara is the father of bangura and Fatu. Mrs. Camara is the mother of bangura and Fatu. The two children go to the school and they are travel in the house. bangura when he go in the house he give the wood for her mother, Fatu when she go in the house she helps her mother to cook. Mrs. Camara wash the clothes for the family. Mr. Camara conduit the taxi of King.

**Text 2.4) 92 words Male, aged 12, rural area**  
Texte 2.4) 92 mots. Garçon, âgé de 12 ans, zone rurale

clear that some children are able to progress through their school careers very smoothly. An example is the ten-year-old boy in Côte d'Ivoire (see Text 3.3 in Box 3), who has already reached the second year of junior secondary school and who – all being well – should complete his senior secondary school education by the age of 15 or 16. Other children, however, start school late and experience repeated interruptions. Examples include a 17-year-old girl in Benin (Text 1.4, Box 1) and a 17-year-old boy in Burkina Faso (Text 2.4, Box 2) who have just reached the second year of junior secondary school and who – even if they encounter no further interruptions – will not complete their senior secondary education until they are aged 22 or 23.

It was decided to focus on children's ability to write in English because written texts constitute concrete evidence which can be examined conveniently. It was also decided to integrate the writing task with a short reading task.

Participants in the competence measurement exercise were asked to go through the following steps:

- One by one, in discussion with a member of the survey team, they answered some basic questions about themselves, first in an African language, French or Arabic as they found most convenient and then later in English.
- They looked at an English language story book together with the survey team member.<sup>4</sup> See *Figure 1* for an extract from the book. The story describes the lives of Mr and Mrs Kamara of Sierra Leone, their son Bangura and their daughter Fatu. Participants looked at the story book while listening to the surveyor reading aloud the first two pages. Using whichever language was most convenient for them, they discussed and answered questions about the story and the accompanying illustrations.
- They then took over the reading aloud of the passage, as far as they were comfortably able to do so. They continued to discuss the story with the surveyor.
- With the story book closed, they then wrote a few sentences from the story from memory. If they wished, or if they found it too difficult to write sentences, they were encouraged to draw pictures which illustrated the story. Thereafter, if they felt able to do so, they were encouraged to write a retelling of part of the story from the point of view of one of the characters.

<sup>4</sup> Awoonor-Renner, M. 1971. *The Kamara Family*. (Evans English Readers Stage 2.) London: Evans Brothers. Illustrations by George Craig.

<sup>5</sup> Full details of the process can be found on the website which accompanies this book.

apprenants en classe de 1ère étaient âgés de 16 à 20 ans. Au Bénin et au Burkina Faso, il y avait des élèves de 5<sup>ème</sup> (âgés de 17 ans) qui étaient plus âgés que les élèves en classe de 1ère de la Guinée (âgés de 16 ans), bien que ces derniers avaient une avance de quatre classes sur les premiers cités. Il est clair que certains enfants peuvent progresser aisément dans leur cursus scolaire. Nous avons par exemple l'enfant de 10 ans en Côte d'Ivoire (voir le texte 3.3 dans l'encadré 3), qui est déjà en classe de 5<sup>ème</sup> et qui, si tout se passe bien, devrait avoir terminé ses études secondaires à l'âge de 15 ou 16 ans. Cependant, d'autres enfants commencent l'école tardivement et doivent faire face à de fréquentes interruptions. C'est le cas d'une fille de 17 ans au Bénin (*texte 1.4, encadré 1*) et d'un garçon de 17 ans au Burkina Faso (*texte 2.4, encadré 2*) qui viennent d'atteindre la classe de 5<sup>ème</sup> et qui, même s'ils ne sont pas confrontés à d'autres interruptions, n'auront pas achevé leurs études secondaires avant l'âge de 22 ou de 23 ans.

Il a été convenu que la présente étude allait s'intéresser à la capacité des jeunes à écrire en anglais parce que les textes écrits sont des preuves concrètes qui sont commodes à analyser. Il a également été décidé d'intégrer un petit exercice de lecture à l'exercice d'écriture.

Les participants à l'exercice servant à mesurer les compétences devaient suivre les étapes suivantes :

- Un par un, ils ont répondu à quelques questions basiques posées par un membre de l'équipe chargée de l'étude, sur eux-mêmes, d'abord dans une langue africaine, puis en français ou en arabe, à leur convenance, et enfin en anglais.
- Ils ont parcouru un livre de contes en anglais avec le membre de l'équipe chargé de l'étude<sup>4</sup>. Voir *la Figure 1* pour un extrait du livre. L'histoire décrit les vies de Monsieur. et Madame Kamara de la Sierra Léone, de leur fils Bangura et de leur fille Fatu. Les participants ont parcouru le livre de contes pendant qu'ils écoutaient l'enquêteur lire les deux premières pages à haute voix. Dans la langue qui leur convenait le mieux, ils ont discuté et répondu à des questions sur l'histoire et sur les illustrations qui les accompagnaient.
- Puis ils ont, à leur tour, lu le passage à haute voix, autant qu'ils le pouvaient et ont continué à discuter de l'histoire avec l'enquêteur.

<sup>4</sup> Awoonor-Renner, M. 1971. *The Kamara Family* (La Famille Kamara). (Evans English Readers Stage 2.) London: Evans Brothers. Illustrations by George Craig.

<sup>5</sup> De plus amples informations sur le processus sont disponibles sur le site internet consacré au présent livre

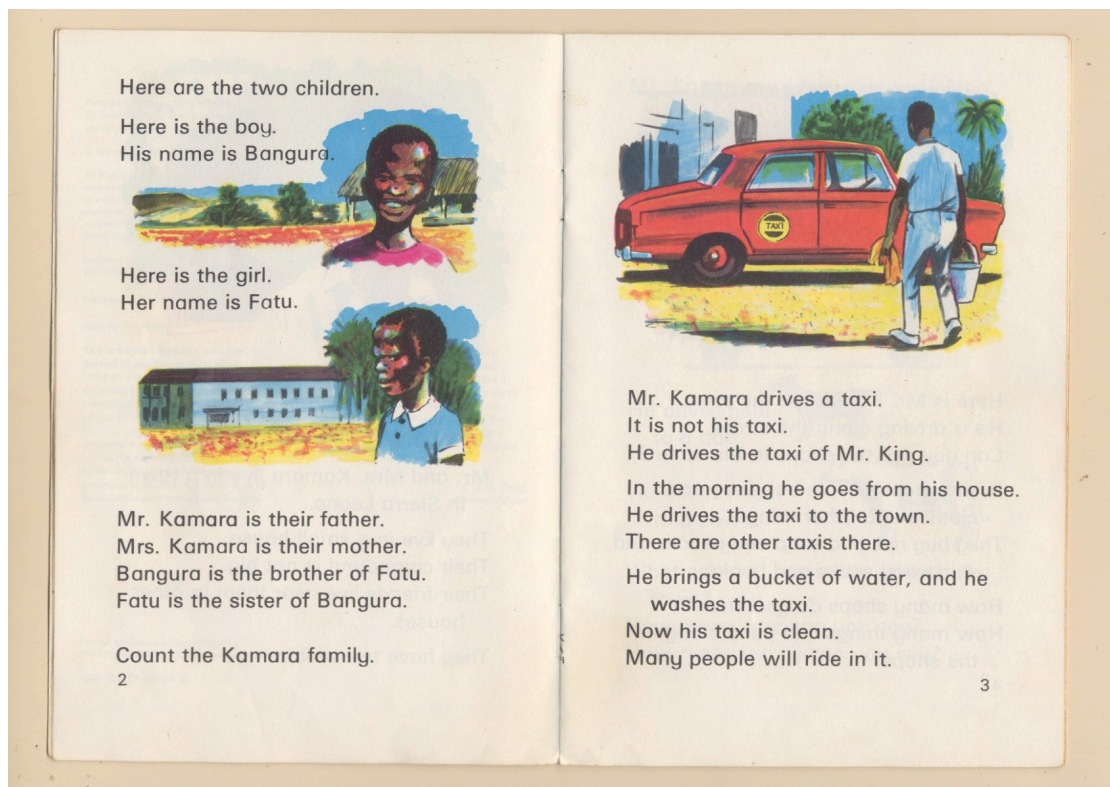


Figure 1

Extract from  
The Kamara Family

Extrait de The Kamara  
Family (La famille Kamara)

The assumption underlying this sequence of activities is that the written texts which the respondents produce to some extent reflect their competence in both reading and writing.<sup>5</sup>

But before we look at the findings, it is interesting to consider what learners are expected to know and be able to do by the end of their first year of studying English. *Table 2* summarises the official statements from two countries in the region regarding the levels of competence in reading and writing which learners are expected to achieve by the end of their first year of learning English. These statements come from Burkina Faso<sup>6</sup> and Senegal.<sup>7</sup>

In Burkina Faso, by the end of their first year of studying English, learners are expected to be able to carry out a number of 'simple written tasks' including crossword puzzles and gap-filling tasks. They should have a vocabulary of up

<sup>6</sup> Anonymous. 1990. L'Anglais dans l'Enseignement Secondaire au Burkina Faso. Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (?).

<sup>7</sup> Bureau d'Anglais. 2003. Enseignement Moyen et Secondaire: Programmes de L.V. Anglais. (3rd edition.) Dakar: Ministère de l'Education.

• Le livre de conte fermé, ils ont ensuite écrit, de mémoire, quelques phrases concernant l'histoire. S'ils le souhaitaient, ou s'ils trouvaient trop difficile d'avoir à écrire des phrases, ils pouvaient faire des dessins pour illustrer l'histoire. Ensuite, s'ils se sentaient capables de le faire, ils étaient invités à raconter une partie de l'histoire selon le point de vue de l'un des personnages.

L'hypothèse qui justifie cette séquence d'activités est que les textes écrits produits par les élèves interrogés reflètent à un certain degré leurs compétences aussi bien en lecture qu'en écriture<sup>5</sup>.

Mais avant d'examiner les résultats, il est intéressant d'analyser ce que les apprenants sont supposés savoir et être capables de faire à la fin de leur première année d'étude de l'anglais. Le *Tableau 2* résume les déclarations officielles de deux pays de la région au sujet des niveaux de compétence en lecture et à l'écrit que les apprenants sont supposés atteindre à la fin de leur première année d'apprentissage de l'anglais. Ces déclarations viennent du Burkina Faso<sup>6</sup> et du Sénégal<sup>7</sup>.

Au Burkina Faso, à la fin de leur première année d'étude de l'anglais, les apprenants devraient être capables de réaliser un certain nombre « d'exercices écrits simples »



to 700 words relating to their family and school environment and they should be able to express the present, past and future. There are no explicit targets for reading. In Senegal, learners should be able to 'write simple compositions' as well as 'read and understand simple English.' In terms of vocabulary, the targets are ambitious, covering 26 'functions and notions' and 20 'topics'. The grammar targets are also ambitious, covering 24 'points'. In general, then, learners in Senegal should be writing at a higher level of competence after studying English for a year than their peers in Burkina Faso.

tels que les mots croisés et les blancs à remplir. Ils devraient avoir un vocabulaire d'au moins 700 mots relatifs à leur famille et à leur environnement scolaire et ils devraient être capables d'exprimer le présent, le passé et le futur. Il n'y a pas d'objectifs explicites pour la lecture. Au Sénégal, les apprenants devraient être capables « d'écrire des compositions simples », et « de lire et comprendre un anglais simple ». En termes de vocabulaire, les objectifs sont ambitieux, avec 26 « fonctions et notions » et 20 « sujets » à couvrir. Les objectifs en grammaire son aussi ambitieux, couvrant 24 points. Dès lors, en général, les apprenants du Sénégal devraient atteindre un niveau plus élevé à l'écrit que leurs pairs du Burkina Faso après avoir appris l'anglais pendant un an.

<sup>6</sup> Anonymous. (Anonyme). 1990. L'Anglais dans l'Enseignement Secondaire au Burkina Faso. Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (?).

<sup>7</sup> Bureau d'Anglais. 2003. Enseignement Moyen et Secondaire: Programmes de L.V. Anglais. (3ème édition.) Dakar : Ministère de l'Éducation.

Aspect	Burkina Faso	Senegal Sénégal
Reading Lecture	- -	Read and understand simple English Lire et comprendre un anglais simple
Writing Ecriture	Simple written exercises, structure tasks, gap-filling tasks, crossword puzzles Exercices écrits simples, exercices de structure, remplir les blancs, mots croisés	Write simple compositions (sentences, short paragraphs, etc.) Ecrire de simples compositions (phrases, courts paragraphes, etc)
Vocabulary/ topics Sujets de vocabulaire	600–700 words: most common words relating to school, family, town, sports, the body 600 à 700 mots : mots les plus fréquents concernant l'école, la famille, la ville, le sport, le corps	26 'functions and notions' and 20 'topics' including numbers up to 10,000, ordinals, time, date, age, family relationships, prices, quantities, colours, shapes, size, the body, clothes, 'things and places', hunger and cold, health, weather, shopping, village, town 26 « fonctions et notions » et 20 « sujets » tels que les nombres jusqu'à 10 000, les ordinaux, le temps, la date, l'âge, les relations familiales, les prix, les quantités, les couleurs, les formes, la taille, le corps, les vêtements, « les objets et les endroits », la faim et le froid, la santé, le climat, le shopping, le village, la ville
Grammar Grammaire	3 'points': the verb (present, past and future), the noun and pronouns, the phrase (co-ordination, subordination, comparison, prepositions, etc.) 3 « points » : le verbe (présent, passé et futur), le nom et les pronoms, la phrase (coordination, subordination, comparaison, prépositions, etc.)	24 'grammar points' including simple present, present continuous, describing past and future actions, conjunctions, quantifiers, adjectives, adverbs, prepositions, punctuation 24 « points grammaticaux » tels que le présent simple, le présent continu, description d'actions passées et futures, les conjonctions, les quantifieurs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, la ponctuation.

**Table 2** **Tablaeu 2**

Targets for reading and writing in first year of English in Burkina Faso and Senegal

Objectifs à atteindre en lecture et en écriture au cours de la première année

d'anglais au Burkina Faso et au Sénégal

## Findings

In total, 184 written texts were generated; 38 of these – a representative sample of the total – are reproduced in *Boxes 1 to 7*. They are grouped by country and, within each country, very roughly by level of competence, from the most modest to the most sophisticated.

The characteristics of the respondents' written texts can be considered in terms of length, veracity to the original story, standpoint, grammatical complexity and, finally, vocabulary and orthography.

### Length

Several texts are very short: just five, six or seven words in length (see *Texts 3.1, 3.2, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1 and 7.1*). These consist mostly of the names of the characters in the story:

*Miste Kamara Missis Kamara Ronjura Fatu (Text 6.1)*

In contrast, there is a very small group of texts which are over 90 words in length, represented here by *Text 2.4* (92 words) and *Text 3.6* (116 words).

### Veracity to the original story

Respondents who managed to write anything more than a few words indicated that they understood that the story centres around a family, consisting of parents and children. However, some misunderstood the gender of the characters, as in *Texts 1.2, 1.3 and 1.4*:

*Here Boy FATU. (Text 1.2; in fact, Fatu is a girl, although the same author also writes 'My name BANGorA my sœur FATU.')*

*Fatu is a student. he goes a market a morning. (Text 1.3)*  
*Mr. Camara is their mother (Text 1.4)*

There are also several misunderstandings regarding the number of family members and the relationships between them:

*The Kamara Family / Mr Kamara Ms Kamara Fatu. (Text 4.2; the son is not mentioned here)*  
*the Kamara Family Mr and Mis Kamara live in from Siera Leon. ... He childrens are Fatu. (Text 4.3; again, the son is not mentioned)*

*Mr Camara is a husband Mrs Camara ... He has one brother Bangura and one sister Fatou. (Text 6.9; Bangura and Fatou are the children of Mr Kamara, not his siblings)*

Where writers ventured beyond the core family relationships, they tended to focus on the father's employment as a taxi driver and the mother's work looking after the home. Occasionally, writers introduced elements which are not found in the original story:

## Résultats

Au total, 184 textes écrits ont été produits ; 38 d'entre eux - un échantillon représentatif du total - sont reproduits dans *les encadrés 1 à 7*. Ils sont regroupés par pays et, dans chaque pays, en gros, par niveau de compétence, allant du plus simple au plus sophistiqué.

Les caractéristiques des textes écrits des élèves interrogés peuvent être analysées en termes de longueur, de conformité par rapport à l'histoire originale, de point de vue, de complexité grammaticale, et enfin, de vocabulaire et d'orthographe.

### Longueur

Plusieurs textes sont très courts : seulement cinq, six ou sept mots en tout (voir *les textes 3.1, 3.2, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1 et 7.1*). Ce sont en général les noms des personnages de l'histoire :

*Miste Kamara Missis Kamara Ronjura Fatu (Texte 6.1)*

Par contre, il y a un très petit groupe de textes comprenant plus de 90 mots, représentés ici par le *texte 2.4* (92 mots) et le *texte 3.6* (116 mots).

### Conformité par rapport à l'histoire originale

Les élèves interrogés qui ont pu écrire au-delà de juste quelques mots ont montré qu'ils comprenaient que l'histoire concerne une famille composée de parents et d'enfants. Cependant, certains n'ont pas bien compris le genre des personnages, comme dans les *textes 1.2, 1.3 et 1.4* :

*Here Boy FATU. (Texte 1.2 ; en réalité, Fatu est une fille, même si le même auteur écrit également « My name BANGorA my sœur FATU. » (Texte 6.1)*  
*Fatu is a student. he goes a market a morning. (Texte 1.3)*  
*Mr. Camara is their mother. (Texte 1.4)*

Il y a également de nombreuses incompréhensions au sujet du nombre de membres de la famille et de la relation entre ces membres :

*The Kamara Family / Mr Kamara Ms Kamara Fatu. (Texte 4.2 ; le fils n'est pas mentionné ici)*  
*the Kamara Family Mr and Mis Kamara live in from Siera Leon. ... He childrens are Fatu. (Texte 4.3 ; encore une fois, le fils n'est pas mentionné)*  
*Mr Camara is a husband Mrs Camara ... He has one brother Bangura and one sister Fatou. (Texte 6.9 ; Bangura et Fatou sont les enfants de M. Kamara, pas son frère et sa sœur)*

Lorsque les élèves se sont hasardés au-delà des relations familiales, ils ont tenté de se concentrer sur le métier de

**Box 3 Examples of learners' writing, Côte d'Ivoire****Encadré 2 : Exemples de textes d'apprenants, Burkina Faso**

Mr. Kamara is the taxi driver, He

**Text 3.1) 7 words Female, aged 13, urban area**

Texte 3.1) 7 mots. Fille, âgée de 13 ans, zone urbaine

Kamara sich e TaxiT

Kamara, fatou, Bengoura

**Text 3.2) 7 words Male, aged 14, urban area**

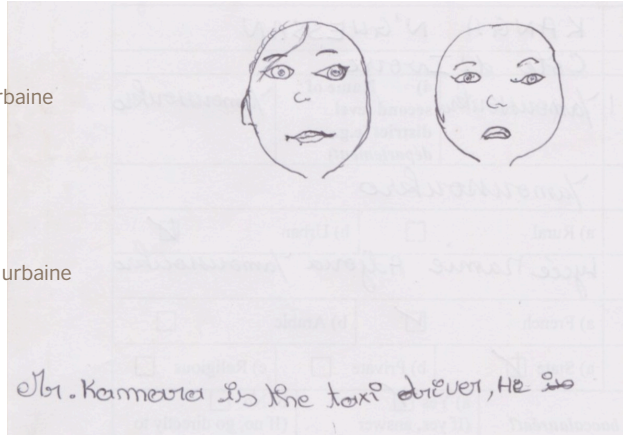
Texte 3.2) 7 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone urbaine

Mr Kamara is drive a taxi

MRs Kamara is mafer

Banboura is brafer of fatu

fatu is sister of banbura



**Text 3.3) 20 words Male, aged 10, rural area** Texte 3.3) 20 mots. Garçon, âgé de 10 ans, zone rurale

MR Kamara and MRs Kamara are two childre BanGoura and fatu.

MR Kamara BanGoura

My name is Bangourou. I am childre MR Kamara and MRs Kamara

my father is a taxi. My mother is in the cooks. me and my sister are in the house

**Text 3.4) 45 words Male, aged 11, urban area** Texte 3.4) 45 mots. Garçon, âgé de 11 ans, zone urbaine

The family Kamara.

The family your from sierra leome

a father is name is Mr Kamara

a mother name is Mrs Kamara

is they is two children

the boy is bangura. The girl is fatu

the father is a conduter of taxi

the mother is a woman of the home

they children go to school.

**Text 3.5) 55 words Female, aged 11, rural area** Texte 3.5) 55 mots. Fille, âgée de 11 ans, zone rurale

MR Camara drivers a taxi of MR King

MR camara and MR Camara haves two children

Camara Fatu

the history is a history of MR and MRS camara and he children Fatu and bangoura. bangoura is Fatu brother

and Fatu is bangoura sister

MRS camara is MR camara wife

MRS camara live a campound she capound is small and MR camara job is he drivers a taxi of MR King

MRS camara her house wife

I am MR camara, I drivers a taxi of MR King

I from Sierra Leonne, I have two children and one wife

My children name is bangoura and Fatu

Bangoura is Fatu brother and Fatu is bangoura sister

**Text 3.6) 116 words Male, aged 14, rural area** Texte 3.6) 116 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone rurale

**Box 4 Examples of learners' writing, Guinea**

**Encadré 4 : Exemples de textes d'apprenants, Guinée**

Childrens girl He drivese bycycle

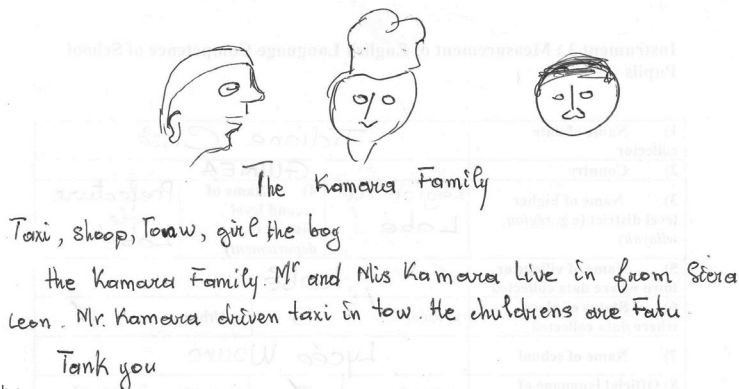
**Text 4.1) 5 words Female, aged 18, rural area** Texte 4.1) 5 mots. Fille, âgée de 18 ans, zone rurale

Mr and Mrs Kamara  
Street in taxi  
Mr Kamara the town

**Text 4.2) 13 words Female, aged 19, urban area** Texte 4.2) 13 mots. Fille, âgée de 19 ans, zone rurale

The Kamara Family  
Mr Kamara Ms Kamara Fatu  
Mr Kamara drive, and cannot job, many food, taxi

**Text 4.3) 17 words Male, aged 20, urban area** Texte 4.3) 17 mots. Garçon, âgé de 20 ans, zone urbaine



The Kamara Family  
Taxi, shoop, Tonw, girl the boy  
the Kamara Family Mr and Mis Kamara live in from Siera Leon. Mr Kamara driven taxi in tow. He childrens are Fatu.  
Thank you

**Text 4.4) 33 words Female, aged 19, urban area** TTexte 4.4) 33 mots. Fille, âgée de 19 ans, zone urbaine

So! The family Kamara:  
Mr Kamara is the father two children with his wife Mrs Kamara.  
The name of the first child is Banguru and the second is the girl Fatu.  
Mr Kamara is driver of taxi at town.

**Text 4.5) 39 words Male, aged 18, urban area** Texte 4.5) 39 mots. Garçon, âgé de 18 ans, zone urbaine

Here Mr and Mrs Kamara  
Mr and Mrs Kamara live in town in Sierra Leone.  
They have two children, here are two children, here is the boy his name is Bangoura, Here is the girl her name is Fatou. Mr Kamara is their Father and Mrs Kamoura is their Mother. Bangoura in the brother of Fatou, Fatou is the sister of Bangoura.

**Text 4.6) 62 words Male, aged 19, rural area** Texte 4.6) 62 mots. Garçon, âgé de 19 ans, zone rurale

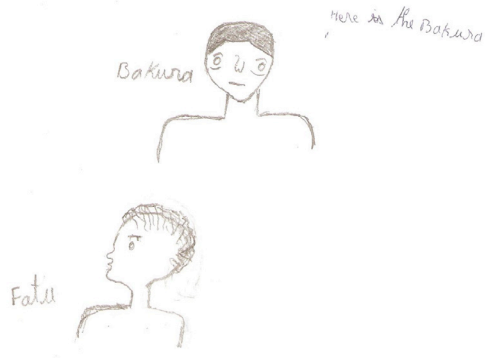
**Box 5 Examples of learners' writing, Mali****Encadré 5 : Exemples de textes d'apprenants, Mali**

Karenam the mi is and  
Fauton

Text 5.1) 6 words Female, aged 16, urban area

Texte 5.1) 6 mots. Fille, âgée de 16 ans, zone urbaine

Here is the Bakura  
Bakura  
Fatu



Text 5.2) 6 words Male, aged 14, rural area Texte 5.2) 6 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone rurale

Bangura  
Mrs Kamara to help the rice  
Mr is taxi drives

Text 5.3) 11 words Female, aged 14, urban area Texte 5.3) 11 mots. Fille, âgée de 14 ans, zone urbaine

Mr = Kamara by in the shoop  
Mrs = Kamara werk in the wain  
Bangura

Text 5.4) 15 words Male, aged 14, urban area Texte 5.4) 15 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone urbaine

My favourite food is ~~any~~ riz  
asun a tea sleep I leume My lears  
a lasse tea reuse the sitasome Barema Boucoume  
My Krm aro divisum a Taxi  
Kamara famille's de Kamara  
Here are divum the Taxi  
Mr. Kamara was the Taxi  
Madame Kamara's his the

My Krm aro divisum a Taxi  
famille's de Kamara  
Here are divum the Taxi  
Mr Kamara was the Taxi  
Kamara's his the  
Fatu



Text 5.5) 23 words Female, aged 14, urban area Texte 5.5) 23 mots. Fille, âgée de 14 ans, zone urbaine



**Box 6 Examples of learners' writing, Senegal**

**Encadré 6 : Examples of learners' writing, Senegal**

Miste Kamara Missis Kamara Ronjura Fatu

**Text 6.1) 6 words Female, aged 14, rural area** Texte 6.1) 6 mots. Fille, âgée de 14 ans, zone rurale

Moussie Kamara boyoura fatou modaw comara hass smol. I abit ensable.

**Text 6.2) 11 words Male, aged 13, rural area** Texte 6.2) 11 mots. Garçon, âgé de 13 ans, zone rurale

miste Kamara missiz Kamara fatou bangoura taxi girl hose aux draiv mamy appy

**Text 6.3) 13 words Male, aged 15, rural area** Texte 6.3) 13 mots. Garçon, âgé de 15 ans, zone rurale

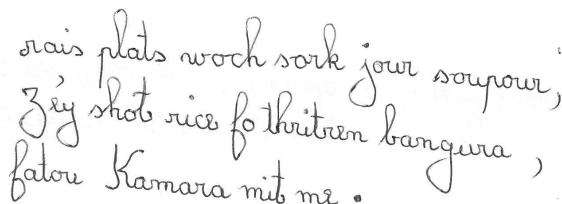
aim Kamara ause sout Miste, Misiss Kamara fort majoura taxi, draive mage gou ause

**Text 6.4) 14 words Female, aged 13, rural area** Texte 6.4) 14 mots. Fille, âgée de 13 ans, zone rurale

passag fou elp opignon go ze Fawiry Kamore taksi, fatou, hangeura, mi nex giv raitin

**Text 6.5) 15 words Female, aged 12, rural area** Texte 6.5) 15 mots. Fille, âgée de 12 ans, zone rurale

Learner 5



rais plats woch sark jour soupour,  
J'ey shot rice fo thritrem bangura,  
fatou Kamara mit me.

rais plats woch sark jour soupour, J'ey shot rice fo thritrem bangura, fatou Kamara mit me.

**Text 6.6) 16 words Male, aged 16, rural area** Texte 6.6) 16 mots. Garçon, âgé de 16 ans, zone rurale

Mr Kamare family

Mme et Miste Kamara is fazer an moze of fatou an Bangoura live smoll ause

**Text 6.7) 18 words Female, aged 14, rural area** Texte 6.7) 18 mots. Fille, âgée de 14 ans, zone rurale

Mr Kamara Fatu

Mr Kamara live in the town in Sierra leone.

He drive a taxi in town. He is two children Fatu and Bangura

**Text 6.8) 25 words Male, aged 16, urban area** Texte 6.8) 25 mots. Garçon, âgé de 16 ans, zone urbaine

Mr Camara Mrs Camara

Mr Camara is a husband Mrs Camara

your live in a town Sierra leone. Mr Camara drives a taxi. He has one brother Bangura and one sister Fatou

**Text 6.9) 32 words Female, aged 15, rural area** Texte 6.9) 32 mots. Fille, âgée de 15 ans, zone rurale

**Box 7 Examples of learners' writing, Togo****Encadré 7 : Examples of learners' writing, Togo**

A Toux

Here is The bog

Text 7.1) 6 words Male, aged 15, rural area Texte 7.1) 6 mots. Garçon, âgé de 15 ans, zone rurale

Mr. Kamara

Here Mr. and . Kamara

Mr. Kamara drives a taxi

Mr Kamara si their father

Text 7.2) 17 words Male, aged 14, rural area Texte 7.2) 17 mots. Garçon, âgé de 14 ans, zone rurale

MR KAMARA

MISS KAMARA

Bangura

Fatu

a dog

a car

Here are MR and Miss Kamara

Dey live in samol haous.

Dey have two children.

Text 7.3) 25 words Female, aged 11, urban area Texte 7.3) 25 mots. Fille, âgée de 11 ans, zone urbaine

they kamara family.

Ms. Kamara.

Mrs. Kamara.

Bangura

fatu

Ms. kamara drives a taxi

It is his not his Taxi

It's the Taxi of Ms. King

Bangura is the brother of fatu.

fatu is the sister of bangura

they Kamara family.

Ms. Kamara

Mrs. Kamara

Bangura

fatu

Ms. Kamara drives a taxi

It is not his taxi

It is the Taxi of Ms. King

Bangura is the brother of fatu

fatu is the sister of bangura

Text 7.4) 38 words Male, aged 11, urban area Texte 7.4) 38 mots. Garçon, âgé de 11 ans, zone urbaine

*Mr Kamara drive, and cannot job, many food, taxi. (Text 4.3)*  
*missiz Kamara ... mamy appy (Text 6.3)*

Regarding *Text 4.3*, there is nothing in the story to indicate that Mr Kamara has difficulty obtaining employment ('cannot job'), although it is stated that on rainy days he has fewer passengers than usual. Meanwhile, if *Text 6.3* is to be understood as 'Mrs Kamara is a happy mummy' then the writer has added their own interpretation, as the original story does not indicate whether the mother is happy or not.

### Standpoint

The majority of writers summarised the original story and, in doing so, adopted the impartial third-person stance of simply reporting who the Kamara family members are and what they do in their daily lives. A very small number of writers take on the challenge of retelling the story from the point of view of one of the characters. Four examples follow:

*My name is Kamara. (Text 1.1)*

The writer of *Text 1.1* did not continue beyond this simple statement.

*My name BANGorA my sisteur FATU My Familly Camara as your is Taximenne. My brove and My sistere and my Familly Camara. (Text 1.2)*

The writer of *Text 1.2* wrote from the standpoint of the son, Bangura, but then appeared to invent a new brother ('My brove').

*My name is Bangourou. I am childre MR Kamara and MRs Kamara. my father is a taxi. My mother is in the cooks. me and my sister are in the house. (Text 3.4)*

*I am MR camara, I drivers a taxi of MR King. I from Sierra Leonne, I have two children and one wife. My children name is bangoura and Fatu. (Text 3.6)*

The writers of *Texts 3.4* and *3.6* were more successful in taking on the identities of characters in the story, the former writing from the standpoint of the son Bangura and the latter as though he were the father.

chauffeur de taxi du père, et de celui de mère au foyer de la mère. Parfois, les élèves ont introduit des éléments qui ne figurent pas dans l'histoire originale :

*Mr Kamara drive, and cannot job, many food, taxi. (Texte 4.3)*

*missiz Kamara ... mamy appy (Texte 6.3)*

Concernant le *Texte 4.3*, il n'y a rien dans l'histoire qui indique que M. Kamara éprouve des difficultés à trouver un emploi (« cannot job »), même s'il est indiqué que les jours de pluie, il a moins de passagers que d'habitude. De même, si le *Texte 6.3* doit être compris comme « Mrs Kamara is a happy mummy », alors l'auteur a ajouté sa propre interprétation, puisque l'histoire originale ne dit pas si la mère est heureuse ou pas.

### Points de vue

La majorité des élèves ont résumé l'histoire originale et, ce faisant, adopté la position impartiale de la tierce personne qui rapporte simplement qui sont les membres de la famille Kamara et ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours. Très peu d'élèves ont réussi à raconter l'histoire du point de vue de l'un des personnages. En voici quatre exemples :

*My name is Kamara. (Texte 1.1)*

L'auteur du *Texte 1.1* n'est pas allé au-delà de cette simple phrase.

*My name BANGorA my sisteur FATU My Familly Camara as your is Taximenne. My brove and My sistere and my Familly Camara. (Texte 1.2)*

L'auteur du *texte 1.2* a écrit du point de vue du fils, Bangura, mais a semblé inventer un nouveau frère (« My brove »).

*My name is Bangourou. I am childre MR Kamara and MRs Kamara. my father is a taxi. My mother is in the cooks. me and my sister are in the house. (Texte 3.4)*

*I am MR camara, I drivers a taxi of MR King. I from Sierra Leonne, I have two children and one wife. My children name is bangoura and Fatu. (Texte 3.6)*

Les auteurs des *textes 3.4* et *3.6* ont mieux réussi à déceler les identités des personnages de l'histoire, le premier a écrit du point de vue du fils Bangura et le dernier comme s'il était le père.

Grammatical complexity

The simplest texts simply list ordinary nouns, the names of characters, or both:

*Taxi, shoop, Tonw, girl the boy.* (Text 4.4; 'shoop' = shop, 'Tonw' = town)

*MR KAMARA / MISS KAMARA / Bangura / Fatu / a dog / a car* (Text 7.3)

No relationships between these nouns and people are indicated; the items are just listed.

Many texts consist of sequences of simple sentences using the copula 'be' in the simple present tense ('A is B'). A few examples from many follow:

*Fatu is a student.* (Text 1.3)

*Mr Kamara is a taxi.* (Text 2.3)

*MRS camara is MR camara wife.* (Text 3.6)

*Mr Kamara si [sic] their father.* (Text 7.2)

In several cases the copula is intended but not expressed:

*My name [is] BANGorA* (Text 1.2)

*I [am] from Sierra Leone* (Text 3.6)

*Here [are] Mr and Mrs Kamara* (Text 4.6)

*they [are] Kamara family.* (Text 7.4)

Occasionally, compound sentences using the same formula ('A is B and C is D') appear:

*bangoura is Fatu brother and Fatu is bangoura sister.* (Text 3.6)

*The name of the first child is Bangura and the second is the girl Fatu.* (Text 4.5)

*Mr Kamara is their Father and Mrs Kamoura is their Mother.* (Text 4.6)

The only conjunction employed is 'and'.

Many writers experienced difficulty expressing genitive or possessive relationships ('the A of B' or 'B's A' or 'B has an A'):

*I am childre MR Kamara.* (Text 3.4)

*a father is name is Mr Kamara / a mother name is Mrs Kamara / is they is two children* (Text 3.5)

*Bangoura is Fatu brother and Fatu is bangoura sister* (Text 3.6)

*Mr Kamara is the father two children* (Text 4.5)

*He is two childreen Fatu and Bangura* (Text 6.8)

*Mr Camara is a husband Mrs Camara* (Text 6.9)

Verbs other than 'be' – 'cook', 'drive', 'go', 'have', 'live', 'know', 'see', 'sit' and 'wash' – appear relatively infrequently:

*We see the people. They goes a market.* (Text 1.3)

*I know now the life of the Carama family. The family have four people.* (Text 2.4)

Complexité grammaticale

Les textes les plus simples citent des noms ordinaires, les noms des personnages ou les deux.

*Taxi, shoop, Tonw, girl the boy.* (Texte 4.4 ; « shoop » = shop [magasin], 'Tonw' = town [ville])

*MR KAMARA / MISS KAMARA / Bangura / Fatu / a dog / a car* (Texte 7.3)

Il n'y a aucune relation entre ces noms et les personnages, les éléments sont seulement cités.

Plusieurs textes sont constitués de séquences de phrases simples utilisant le verbe copule « être » au présent simple (« A est B »). Voici quelques exemples parmi tant d'autres :

*Fatu is a student.* (Texte 1.3)

*Mr Kamara is a taxi.* (Texte 2.3)

*MRS camara is MR camara wife.* (Texte 3.6)

Dans de nombreux cas, le copule est sous-entendu, mais n'est pas exprimé :

*My name [is] BANGorA* (Texte 1.2)

*I [am] from Sierra Leone* (Texte 3.6)

*Here [are] Mr and Mrs Kamara* (Texte 4.6)

*they [are] Kamara family.* (Texte 7.4)

Parfois, des phrases composées utilisant la même formule (« A est B et C est D ») apparaissent :

*bangoura is Fatu brother and Fatu is bangoura sister.* (Texte 3.6)

*The name of the first child is Bangura and the second is the girl Fatu.* (Texte 4.5)

*Mr Kamara is their Father and Mrs Kamoura is their Mother.* (Texte 4.6)

La seule conjonction utilisée est « et ».

Plusieurs auteurs ont rencontré des difficultés pour exprimer le génitif ou la possession (« le A de B » ou « B a un A ») :

*I am childre MR Kamara.* (Texte 3.4)

*a father is name is Mr Kamara / a mother name is Mrs Kamara / is they is two children* (Texte 3.5)

*Bangoura is Fatu brother and Fatu is bangoura sister* (Texte 3.6)

*Mr Kamara is the father two children* (Texte 4.5)

*He is two childreen Fatu and Bangura* (Texte 6.8)

*Mr Camara is a husband Mrs Camara* (Texte 6.9)

Les verbes autres que « être » : « cuisiner », « conduire », « partir », « avoir », « vivre », « savoir », « voir », « s'asseoir » et « laver », apparaissent assez rarement.

*Mr and Mrs Kamara live in town in Sierra Leone. (Text 4.6)*

Compound sentences using verbs other than 'be' are very unusual:

*The two children go to the school and they are travel in the house. (Text 2.4)*

This writer uses 'are travel in the house' and 'go in the house' to mean 'go home.'

Complex sentences occur very infrequently:

*Fatu when she go in the house she helps her mother to cook. (Text 2.4)*

Here a time clause precedes the main clause, i.e. 'When Fatu goes home she helps her mother to cook.'

The corpus contains just one example of a sentence which is both compound and complex:

*MRS camara live a compound she capound is small and MR camara job is he drives a taxi of MR King. (Text 3.6)*

The main clauses in this sentence are 'MRS camara live[s]' and 'MR camara job is ...'. The clause 'she capound is small' is in parenthesis to the first main clause; it seems to be intended to function as an adjectival clause. Finally, 'he drives a taxi of MR King' complements the subject 'MR camara job.' The sentence can therefore be interpreted as 'Mrs Kamara lives in a compound (the compound is small) and Mr Kamara's job is he drives a taxi [which belongs to] Mr King.'

Where the tense of verbs can be identified, almost exclusively it is the simple present, although there are occasional instances of the simple past being used inappropriately:

*bangura when he go in the house he gave the wood for her mother. (Text 2.4; the collecting of wood and giving it to his mother is a regular activity, not a single event in the past)*

There is no evidence of writers writing about the past or the future and there are no examples of continuous verb forms.

### Vocabulary and orthography

The majority of writers restricted themselves to the core vocabulary used in the story. A small number, however, introduce lexical items not found in the story. We have already noted 'mamy appy' (probably 'mummy happy', Text 6.3). Other examples include:

- first ('The name of the first child is Banguru, Text 4.5)
- know, now, life ('I know now the life of the Carama family', Text 2.4)
- motor ('Mr Kamara were Taxi Motor', Text 1.1)

*We see the people. They goes a market. (Texte 1.3)*  
*I know now the life of the Carama family. The family have four people. (Texte 2.4)*

*Mr and Mrs Kamara live in town in Sierra Leone. (Texte 4.6)*

Les phrases composées utilisant des verbes différents de « être » sont très rares :

*The two children go to the school and they are travel in the house. (Texte 2.4)*

L'auteur de cette phrase utilise « are travel in the house » et « go in the house » pour dire « go home » (« aller à la maison »).

Les phrases complexes sont très rares :

*Fatu when she go in the house she helps her mother to cook. (Texte 2.4)*

Ici, une proposition subordonnée précède la proposition principale, par exemple, « When Fatu goes home she helps her mother to cook. »

Le corpus contient juste un exemple de phrase qui est aussi bien composée que complexe :

*MRS camara live a compound she capound is small and MR camara job is he drives a taxi of MR King. (Texte 3.6)*

Les principales propositions de cette phrase sont « MRS camara live[s] » et « MR camara job is ... ». La proposition « she capound is small » est une allusion à la première proposition principale, elle semble devoir être utilisée comme proposition subordonnée relative. Enfin, « he drives a taxi of MR King » est un complément du sujet « MR camara job ». La phrase peut donc être interprétée comme suit : « Mrs Kamara lives in a compound (the compound is small) and Mr Kamara's job is he drives a taxi [which belongs to] Mr King ».

Lorsque le temps des verbes peut être identifié, il s'agit presque exclusivement du présent simple, même s'il y a de rares cas où le passé simple est mal utilisé :

*bangura when he go in the house he gave the wood for her mother. (Texte 2.4 ; ramasser du bois et le remettre à sa mère est une activité régulière, pas un événement isolé qui a eu lieu dans le passé)*

Il n'y a aucun exemple d'élèves ayant utilisé le passé ou le futur et il n'y a aucun exemple de formes verbales continues.

### Vocabulaire et orthographe

La majorité des élèves se sont limités au vocabulaire de base utilisé dans cette histoire. Cependant, un nombre



- job ('Mr Kamara drive, and cannot job', *Text 4.3*)
- so ('So! The family Kamara ...', *Text 4.5*)
- second ('the second is the girl Fatu', *Text 4.5*).

From this, it is clear that several participants in the survey have English vocabularies which are more extensive than that used in the story.

Frequently, however, writers borrowed vocabulary directly from French, as in the following examples:

- boutique, veut (shop, wants; 'it is veut Boutique', *Text 1.1*)
- conduit (drives; 'Mr Camara conduit the taxi of King', *Text 2.4*)
- et (and; 'Mr Kamara et Mrs Kamara', *Text 1.1*)
- histoire (story; 'the history is a history of MR and MRS camara', *Text 3.6*)
- vu (seen; 'In the text I'm vu Mr Kamara', *Text 2.3*).

What these writers are doing is employing a common communication strategy in contexts where they do not know the English word which they require. Rather than stop writing they use a French term, hoping that readers will be able to interpret the meaning.

There is a common tendency for respondents to spell English words as they hear them. Some examples can be seen in *Table 3*, but this is not an exhaustive list. This suggests that the writers have some familiarity with the spoken forms of the words but not with the written forms. In other words, they have heard the words being used – and may be accustomed to using the words in their own speech – but they have had only limited opportunities to read English. This is what one would expect to find in a resource-poor learning environment where books are scarce and the teacher is, in effect, the only resource. One member of the survey team reports a 'severe lack of school materials,' particularly in rural areas of Senegal. In these circumstances, the learners' only contact with English will be through listening to the teacher speaking and reading what the teacher writes on the board. On the other hand, in rural areas bordering Anglophone countries, where cross-border trade is commonplace, learners may acquire some familiarity with spoken English outside school. In both cases, the evidence suggests that many learners are reading very little English and consequently experience considerable difficulty when they attempt to write in English.

A further complication is that some writers also used non-standard French (including spelling by sound, rather than standard orthography). Examples can be seen in *Table 4*.

Furthermore, some writers employed vocabulary which it has not been possible to interpret. Examples include 'fargeron' (*Text 1.3*), 'werk in the wain' (*Text 5.4*) 'sout' and 'mage' (both from *Text 6.4*). It is unclear whether these are words borrowed from the learners' first languages or whether they are extreme pronunciation spellings of French or English words.<sup>9</sup>

limité a introduit des éléments lexicaux qui ne figurent pas dans l'histoire. Nous avons déjà remarqué « mamy appy » (certainement « mummy happy », *texte 6.3*). Comme autres exemples, nous avons :

- first (« The name of the first child is Banguru », *texte 4.5*)
- know, now, life (« I know now the life of the Carama family », *texte 2.4*)
- motor (« Mr Kamara were Taxi Motor », *texte 1.1*)
- job (« Mr Kamara drive, and cannot job », *texte 4.3*)
- so (« So! The family Kamara ... », *texte 4.5*)
- second (« the second is the girl Fatu », *texte 4.5*).

A partir de ces éléments, il apparaît clairement que de nombreux participants à cette étude ont un vocabulaire en anglais plus développé que celui qui est utilisé dans l'histoire.

Cependant, les élèves ont souvent emprunté leur vocabulaire directement au français, comme c'est le cas dans les exemples qui suivent :

- boutique, veut (shop, wants ; « it is veut Boutique », *texte 1.1*)
- conduit (drives; « Mr Camara conduit the taxi of King », *texte 2.4*)
- et (and; « Mr Kamara et Mrs Kamara », *texte 1.1*)
- histoire (story; « the history is a history of MR and MRS camara », *texte 3.6*)
- vu (seen; « In the text I'm vu Mr Kamara », *texte 2.3*).

Ce que ces élèves font, c'est employer une stratégie de communication habituelle lorsqu'ils ne connaissent pas le mot anglais dont ils ont besoin. Au lieu d'arrêter d'écrire, ils utilisent une expression française, en espérant que les lecteurs seront en mesure d'en interpréter le sens.

Les personnes interrogées ont une tendance généralisée à orthographier les mots anglais comme ils les entendent. Quelques exemples figurent dans le *Tableau 3*, mais cette liste n'est pas exhaustive. Cela indique que les élèves sont quelque peu habitués aux formes parlées des mots, mais pas à leurs formes écrites. En d'autres termes, ils ont entendu les mots qui sont utilisés – et peuvent avoir l'habitude d'utiliser les mots dans leurs propres phrases – mais ils n'ont pas eu beaucoup d'occasions de lire l'anglais. Cela n'est pas étonnant dans un environnement d'études pauvre en ressources, où les livres sont rares et où l'enseignant constitue, en réalité, la seule ressource. Un membre de l'équipe chargée de l'étude dénonce un « manque crucial de matériel scolaire », en particulier dans les zones rurales du Sénégal. Dans ces circonstances, le seul contact des apprenants avec l'anglais se fera en écoutant l'enseignant parler et en lisant ce que l'enseignant écrit au tableau. D'un autre côté, dans les zones rurales limitrophes de pays anglophones, où le commerce transfrontalier est fréquent, les apprenants peuvent être habitués à l'anglais parlé en dehors de

**Table 3**

Examples of learners' spellings by sound of English words

**Tableau 3**

Exemples d'orthographe des apprenants par le son de mots anglais

Standard orthography Orthographe conventionnelle	Respondents' spellings by sound Les mots orthographiés par le son par les élèves interrogés
Brother (frère)	brove ( <i>Text/Texte 1.2</i> ), brafer ( <i>Text/Texte 3.3</i> )
Children (enfants)	childre ( <i>Text/Texte 3.4</i> ), chuldrens ( <i>Text/Texte 4.1</i> )
compound (quartier)	campound ( <i>Text/Texte 3.6</i> ), capound ( <i>Text/Texte 3.6</i> )
drive/drives (conduire/conduit)	draiv ( <i>Text/Texte 6.3</i> ), draive ( <i>Text/Texte 6.4</i> ), drivers ( <i>Text/Texte 3.6</i> ), drivese ( <i>Text/Texte 4.1</i> )
Father (père)	fazer ( <i>Text/Texte 6.7</i> )
for three times (trois fois)	fo thritrem ( <i>Text/Texte 6.6</i> )
House (maison)	hass ( <i>Text/Texte 6.2</i> ), hose ( <i>Text/Texte 6.3</i> ), ause ( <i>Texts/Texte 6.4, 6.7</i> ), haous ( <i>Text/Texte 7.3</i> )
Hungry (affamé)	hangeura ( <i>Text/Texte 6.5</i> )
I am (je suis)	aim ( <i>Text/Texte 6.4</i> )
Meet (rencontrer)	mit ( <i>Text/Texte 6.6</i> )
mother/mother's (maman/de la maman)	mafer ( <i>Text/Texte 3.3</i> ), modaw ( <i>Text/Texte 6.2</i> ), moze ( <i>Text/Texte 6.7</i> ), movers ( <i>Text/Texte 1.2</i> )
Mr (M.)	misther ( <i>Text/Texte 2.2</i> ), miste ( <i>Texts/Texte 6.1, 6.3</i> )
Mrs (Mme)	missis ( <i>Text/Texte 6.1</i> ), missiz ( <i>Text/Texte 6.3</i> )
Rice (riz)	rais ( <i>Text/Texte 6.6</i> )
Sister (soeur)	cisteur ( <i>Text/Texte 1.2</i> ), sisteur ( <i>Text/Texte 1.2</i> ), sistere ( <i>Text/Texte 1.3</i> )
Sit (s'asseoir)	seet ( <i>Text/Texte 1.4</i> )
Small (petit)	smol ( <i>Text/Texte 6.2</i> ), smoll ( <i>Text/Texte 6.7</i> ), samol ( <i>Text/Texte 7.3</i> )
taxi man (chauffeur de taxi)	taximenne ( <i>Text/Texte 1.2</i> )
The (le)	ze ( <i>Text/Texte 6.5</i> )
They (ils)	j'ey ( <i>Text/Texte 6.6</i> ), dey ( <i>Text/Texte 7.3</i> )
Town (ville)	tow ( <i>Text/Texte 4.4</i> )
Wash (laver)	woch ( <i>Text/Texte 6.6</i> )
Writing (écrire)	raitin ( <i>Text/Texte 6.5</i> )

Several survey team members have observed that learners' mother tongues may influence their writing in English in two different ways. Firstly, the mother tongue directly affects the way that the learner hears and then transcribes English vocabulary:

*In our different dialects, learners in general are very creative when they are willing to learn something. You will see the transcription of the same word in different manners, according to the way the word is spoken in a specific area.*

l'école. Dans les deux cas, des preuves indiquent que de nombreux apprenants lisent très peu d'anglais et par conséquent, sont confrontés à d'énormes difficultés lorsqu'ils tentent d'écrire en anglais.

Une autre complication est que certains auteurs ont également utilisé un français non-conventionnel (tel que l'orthographe sur la base du son, plutôt que l'orthographe conventionnelle). Des exemples apparaissent dans le *Tableau 4*.

En outre, certains élèves ont utilisé un vocabulaire qu'il a été impossible d'interpréter. Par exemple, « fargeron » (*Texte 1.3*), « werk in the wain » (*Texte 5.4*), « sout » et « mage » (*Texte 6.4*). Il est difficile de dire si ces mots sont empruntés à la langue maternelle des apprenants

<sup>8</sup> In some cases unclear handwriting makes interpretation more difficult.

Table 4

Examples of learners' use of non-standard French (including spellings by sounds of French words)

Tableau 4

Exemples d'utilisation d'un français non-conventionnel par les apprenants (y compris des mots français orthographiés par le son)

Standard French Français conventionnel	Respondents' versions Version des élèves interrogés	English equivalent Equivalent en anglais
bicyclette	byclete ( <i>Text/Texte</i> 1.3)	bicycle
chaque jour	sark jour ( <i>Text/Texte</i> 6.6)	every day
conducteur	conduter ( <i>Text/Texte</i> 3.5)	driver
ensemble	ensable ( <i>Text/Texte</i> 6.2)	together
habite	abit ( <i>Text/Texte</i> 6.2)	(to) live
jour pour	jour soupour ( <i>Text/Texte</i> 6.6)	day by day
opinion	opignon ( <i>Text/Texte</i> 6.5)	opinion

Secondly, the mother tongue affects learners' pronunciation of French and subsequently the way that they write French. This influence is carried through when they start to write English and need to borrow French lexis. A team member summarised the phenomenon as follows:

*The learners write as they think, be it in Wolof, Serer, Pulaar or French, when they express themselves in English. ... Their mother tongue affects their way of speaking French, let alone English. They have the tendency to resort to French whenever they do not know an English word. What is more complicated is that when resorting to French they write words with their mother tongue accent.*

The tendency of some of these writers to resort to non-standard French when they are writing English suggests not only that their competence in English is still very modest but also that their exposure to written French is limited. They have heard these words and phrases being spoken and they employ these same words and phrases in their own speech, but they have few opportunities to become familiar with the standard written forms of these items. This is despite the fact that at the time when they participated in the survey most of these learners had just embarked on their eighth year in school (twelfth year in Guinea).<sup>9</sup>

When all of these features come together, we find that some of the texts are extremely difficult to understand. Take *Texts* 5.5 and 6.4 as examples and compare them with *Texts* 2.4 and 3.6. All four of these texts were written by children aged between 12 and 14. Yet the first two are practically impossible to comprehend whilst the latter two – despite various idiosyncrasies – demonstrate that their authors have understood the original story and that they are able to communicate its essential elements to their readers. The latter two attempt to use language of some grammatical complexity and they both successfully borrow French lexis when they need to ('history' and 'conduit').

ou si c'est l'orthographe de la prononciation extrême de mots français ou anglais<sup>8</sup>.

Plusieurs membres de l'équipe chargée de l'étude ont observé que les langues maternelles des apprenants pouvaient influencer leurs capacités rédactionnelles en anglais de deux différentes manières. Premièrement, la langue maternelle affecte directement la manière dont l'apprenant entend, puis transcrit le vocabulaire anglais :

*Dans nos différents dialectes, les apprenants sont en général très créatifs lorsqu'ils souhaitent apprendre quelque chose. Le même mot sera transcrit de différentes manières selon la façon dont le mot est prononcé dans une zone spécifique.*

Deuxièmement, la langue maternelle affecte la prononciation du français par les apprenants et par conséquent, la manière dont ils écrivent le français. Cette influence se manifeste encore lorsqu'ils commencent à écrire l'anglais et doivent emprunter au vocabulaire français. Un membre de l'équipe a résumé le phénomène de la manière suivante :

*Lorsqu'ils s'expriment en anglais, les apprenants écrivent comme ils pensent, que ce soit en wolof, en sérère, en pulaar ou en français. ... Leur langue maternelle affecte leur manière de parler le français, et l'anglais aussi. Ils ont tendance à avoir recours au français lorsqu'ils ne connaissent pas un mot anglais. Ce qui est plus compliqué c'est que lorsqu'ils ont recours au français, ils écrivent les mots avec l'accent de leur langue maternelle.*

La tendance de certains de ces élèves à recourir à un français non-conventionnel lorsqu'ils écrivent l'anglais

<sup>8</sup> Dans certains cas, une écriture illisible rend l'interprétation plus difficile.

Overall, it appears that learners throughout the region are not achieving the targets which have been set for writing in English by the end of Year 1 (at least as far as we can judge from the Burkina Faso and Senegal targets considered above). For instance, only the most proficient writers among our subjects use verbs other than 'be', they have great difficulty in showing basic genitive relationships and their vocabulary is for the most part very limited.<sup>10</sup> A considerable proportion are unable to write anything meaningful at all.

### Variation in learners' competence

Besides the generally modest achievements in the writing which learners produce, there also appear to be distinct differences from one country to another:

- The texts produced by learners in Benin are of fairly uniform length and are more or less of the same modest level of linguistic sophistication. (See *Box 1*.)
- Writers in Burkina Faso showed a wide range of competence, from the short and not easily understood, at one extreme, to some of the most accomplished writing in the region, at the other extreme. (See *Box 2*.)
- The learners of Côte d'Ivoire – like their peers in Burkina Faso – also demonstrated a wide range of competence, as the selection of texts in *Box 3* demonstrates.
- Writers in Guinea produced a range of texts, from the very short and difficult to understand to medium-length pieces of writing which express themselves more clearly (*Box 4*).
- Writers in Mali tended to produce very short texts which are often difficult to understand (*Box 5*). There are no striking differences between urban and rural learners.

<sup>9</sup> Whitehead considers 'language mixing' in the written English of peacekeepers in the Democratic Republic of Congo as evidence of the development of their 'complex language identities and emergent spontaneous grammars.' See Whitehead, D. 2011. English language teaching in fragile states: Justifying action, promoting success and combating hegemony. In H.Coleman (ed.), *Dreams & Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council. Page 355.

<sup>10</sup> It is possible that the task which learners were asked to perform did not give them the opportunity to display the full extent of their lexical knowledge. Nevertheless, the 38 sample texts in Boxes 1 to 7 make use of a total of just 91 different words. There is no suggestion that any individual learner has a vocabulary of this size, but even if they did it would mean that they had learnt just one new word every four days during their first year of studying English, compared to the 1.9 words per day that they would need to learn to reach the Burkina Faso target of 700 words.

indique non seulement que leurs compétences en anglais sont encore très faibles, mais aussi que leur exposition au français écrit est limitée. Ils ont entendu ces mots et phrases être prononcés et ils emploient ces mêmes mots et phrases dans leurs propres phrases, mais ils ont très peu d'occasions de rencontrer les formes écrites conventionnelles de ces mots. Cela, malgré le fait qu'au moment où ils participaient à l'étude, la plupart de ces apprenants venaient juste d'entamer leur huitième année à l'école (douzième année en Guinée) <sup>9</sup>.

Lorsque toutes ces caractéristiques sont rassemblées, nous découvrons que certains des écrits sont extrêmement difficiles à comprendre. Prenez les *textes 5.5* et *6.4* comme exemples et comparez-les aux *textes 2.4* et *3.6*. Tous ces quatre textes ont été écrits par des enfants âgés de 12 à 14 ans. Pourtant les deux premiers sont pratiquement impossibles à comprendre, tandis que les deux derniers – malgré diverses idiosyncrasies – démontrent que leurs auteurs ont compris l'histoire originale et qu'ils sont capables de communiquer ses éléments essentiels à leurs lecteurs. Les deux derniers tentent d'utiliser une langue d'une certaine complexité grammaticale et ils empruntent tous les deux avec succès au vocabulaire français lorsqu'ils en ont besoin (« history » et « conduit »).

Dans l'ensemble, il semble que les apprenants de l'ensemble de la région n'atteignent pas les objectifs qui ont été fixés pour écrire en anglais à la fin de la 1<sup>ère</sup> année (du moins, d'après le jugement que nous pouvons avoir à partir des objectifs du Burkina Faso et du Sénégal étudiés précédemment). Par exemple, seuls les auteurs les plus compétents parmi nos sujets utilisent des verbes autres que « be » (« être »), ils éprouvent de grandes difficultés à démontrer des relations de base du génitif et leur vocabulaire est pour la plupart très limité<sup>10</sup>. Un grand nombre d'élèves est incapable d'écrire un texte logique.

<sup>9</sup> Whitehead considère « le mélange des langues » dans les écrits des forces de maintien de la paix de la République Démocratique du Congo comme une preuve du développement de leurs « identités linguistiques complexes et de grammaires spontanées émergentes ». Voir Whitehead, D. 2011. L'enseignement de la langue anglaise dans les états fragiles : justifier l'action, promouvoir le succès et combattre l'hégémonie. Dans H. Coleman (ed.), *Rêves et Réalités : Les pays en développement et la langue anglaise*. Londres : British Council. Page 355

<sup>10</sup> Il est possible que l'exercice que les apprenants devaient effectuer ne leur ait pas donné l'opportunité de démontrer l'étendue de leur vocabulaire. Pourtant, les 38 textes choisis comme exemples dans les encadrés 1 à 7 n'utilisent au total que 91 mots différents. Il n'a pas été démontré que les apprenants pris individuellement ont un vocabulaire de cette taille, mais même si c'était le cas, cela signifierait qu'ils n'auraient appris qu'un seul nouveau mot tous les quatre jours au cours de leur première année d'étude de l'anglais, par rapport aux 1,9 mots par jour nécessaires pour atteindre les objectifs de 700 mots du Burkina Faso.

- We have already noticed a high frequency of French lexis – including non-standard French – in the writing of rural writers in Senegal. (See *Box 6*.) Their texts are generally very short and not easy to understand. However, urban learners tended to write somewhat longer and more accurate pieces of writing.

- Finally, learners in Togo – rather like those in Guinea – produced pieces of writing which range from short and obscure to medium length and moderately clear. (*Box 7*)

Tentatively we can identify four broad categories of competence in writing:

1. The strongest pieces of writing in the region were produced by learners in Burkina Faso and Côte d'Ivoire (but these learners are exceptional even in their own countries).

2. Benin's writers were fairly homogeneous in their characteristics and they produced texts of modest competence.

3. Learners in Guinea, Togo and urban areas of Senegal ranged from weak to medium in their writing competence.

4. Finally, learners in Mali and some rural areas of Senegal produced the weakest writing in the region (but there were also some cases of weak writing in several other countries).

Thus there is marked variation both between countries and within countries. What factors contribute to this variation? In the discussion that follows we will briefly consider the roles that learners' age, rural versus urban location, contact hours in school, teachers' qualifications and other miscellaneous factors may play.

**Age** The two most successful pieces of writing which we have looked at (*Texts 2.4* and *3.6*) were produced by a 12-year-old and a 14-year-old respectively. Some of the impenetrable texts from Senegal were written by learners aged between 12 and 16 (*Texts 6.4*, *6.5* and *6.6*). A particularly weak text from Guinea was written by an 18-year-old (*Text 4.1*). There is no evidence, therefore, that age correlates with writing competence.

**Location** The two most successful pieces of writing were produced by learners in rural areas of Burkina Faso and Côte d'Ivoire, yet some of the weakest writing was produced by learners in rural areas of Senegal. As has already been observed, schools in rural areas may suffer from severe shortages of teaching materials. Furthermore, the better teachers may seek to move to urban areas where they can find additional teaching opportunities outside school. On the other hand, as noted above, rural areas bordering Anglophone countries may offer chances for learners to interact with English speakers which are not available in urban areas. The evidence regarding the importance of urban versus rural locations is mixed, therefore.

### Différences de niveau chez les apprenants

Malgré les textes d'un niveau généralement modeste produits par les apprenants, il semble aussi y avoir des différences nettes d'un pays à un autre :

- Les textes produits par les apprenants du Bénin ont une longueur presque uniforme et sont plus ou moins du même modeste niveau de sophistication linguistique. (Voir *l'encadré 1*.)

- Les auteurs du Burkina Faso ont démontré des compétences variées, allant du texte court et difficile à comprendre, d'une part, à certains des écrits les plus réussis de la région, d'autre part. (Voir *l'encadré 2*).

- Les apprenants de la Côte d'Ivoire – comme leurs pairs du Burkina Faso – ont aussi démontré des compétences variées, comme le prouve la sélection de textes figurant dans *l'encadré 3*.

- Les auteurs de Guinée ont produit une variété de textes, allant du texte très court et difficile à comprendre, aux textes de longueur moyenne qui s'expriment plus clairement (*Encadré 4*).

- Les auteurs du Mali ont tenté de produire des textes très courts qui sont souvent difficiles à comprendre (*Encadré 5*). Il n'y a pas de différences frappantes entre les apprenants des zones urbaines et ceux des zones rurales.

- Nous avons déjà remarqué l'utilisation à une fréquence élevée de vocabulaire français – y compris d'un français non conventionnel – dans les écrits des élèves des zones rurales du Sénégal. (Voir *l'encadré 6*.) Leurs textes sont généralement très courts et difficiles à comprendre. Cependant, les apprenants des zones urbaines ont tenté d'écrire des textes un peu plus longs et plus corrects.

- Enfin, les apprenants du Togo - un peu comme ceux de Guinée - ont produit des textes allant de très courts et obscurs à moyennement longs et à peu près clairs. (*Encadré 7*)

Pour l'instant, nous pouvons identifier quatre grandes catégories de compétences en écriture :

1. Les écrits les plus consistants de la région ont été produits par les apprenants du Burkina Faso et de la Côte d'Ivoire (mais ces apprenants sont exceptionnels même dans leurs propres pays).

2. Les auteurs du Bénin avaient des caractéristiques assez homogènes et ils ont produit des textes d'un niveau modeste.



**Contact hours in school** In Section 6 above it was shown that the hours allocated for the teaching of English vary widely from one country to another. In Section 7 it was also noted that pupil absenteeism varies from country to country. (We have evidence that teacher absenteeism is an issue in some contexts as well, but we do not have detailed data about its extent.) *Table 5* analyses the impact of learner absenteeism on the opportunities for learning English which learners experience during their first year of studying English. So, for example, in the first year of junior secondary school in Benin 144 hours are allocated for English (see *Table 1* in Section 6), but we know from the classroom visits made during this survey that in Benin, on average, 5.5 per cent of pupils are absent during each lesson. This implied that the average child loses eight hours of English a year and therefore is left with 136 effective hours. Across the region, there is a huge range from just 35 effective hours per year in Côte d'Ivoire to 146 effective hours in Senegal.

Learners in Burkina Faso also experienced an average of 146 effective hours of English in their first year and, by the end of that year, some of them were producing ambitious written texts. At the other end of the scale, the average learner in Mali has only 67 hours of exposure to English during their first year of studying the language (46 per cent of what their peers in Burkina Faso receive) and the majority of learners in Mali produce very short texts which reveal limited competence in written English.

However, the pattern of greater exposure to English in the classroom being related to higher competence in writing which can be deduced from the cases of Burkina Faso and Mali does not hold throughout. Learners in Senegal also receive 146 effective hours, on average, but, as we have seen, those in rural areas produce very weak texts. Meanwhile, some learners in Côte d'Ivoire with only 35 effective hours of English over a full year, on average, produced relatively lengthy and well written pieces of writing.

### Teachers' qualifications

*Table 6* summarises what was discovered in Section 4 above concerning:

- the number of years that teachers spend in post-school education
- the percentage of teachers who have undertaken professional development (of whatever duration, however brief)
- the percentage of teachers who studied English at university.

The countries whose teachers spent the longest time in post-secondary school education<sup>11</sup> are Côte d'Ivoire, Guinea

<sup>11</sup> Excluding Mauritania

3. Le classement du niveau à l'écrit des apprenants de la Guinée, du Togo et des zones urbaines du Sénégal allait de faible à moyen.

4. Enfin, les apprenants du Mali et de certaines zones rurales du Sénégal ont produit les textes les plus faibles de la région (mais il y avait également quelques textes de faible niveau dans plusieurs autres pays).

Ainsi, il y a des différences frappantes aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays. Quels sont les facteurs qui contribuent à ces différences ? Dans la discussion qui suit, nous analyserons brièvement les rôles que peuvent jouer l'âge des apprenants, la situation dans une zone rurale ou dans une zone urbaine, les heures d'enseignement, les compétences des enseignants, ainsi que d'autres facteurs divers.

**Age :** Les deux écrits les plus réussis que nous avons observés (*Textes 2.4* et *3.6*) ont été respectivement produits par un élève de 12 ans et un élève de 14 ans. Certains des textes incompréhensibles du Sénégal ont été écrits par des apprenants âgés entre 12 et 16 ans (*Textes 6.4, 6.5* et *6.6*). Un texte particulièrement faible de la Guinée a été écrit par un élève âgé de 18 ans (*Texte 4.1*). Il n'y a donc aucune preuve que l'âge a un effet sur le niveau à l'écrit.

**Situation :** Les deux écrits les plus réussis ont été produits par des apprenants des zones rurales du Burkina Faso et de la Côte d'Ivoire, pourtant certains des écrits les plus faibles ont été produits par des apprenants des zones rurales du Sénégal. Comme cela a déjà été remarqué, les écoles des zones rurales peuvent être confrontées à un manque sévère de matériel pédagogique. En outre, les meilleurs enseignants peuvent demander à être mutés vers des zones urbaines où ils peuvent trouver des opportunités d'enseignement supplémentaires en dehors de l'école. D'autre part, comme nous l'avons remarqué précédemment, les zones rurales frontalières avec des pays anglophones peuvent donner aux apprenants l'occasion d'interagir avec des personnes parlant l'anglais, ce qui n'est pas le cas dans les zones urbaines. Les preuves concernant l'importance de la situation en fonction de la zone (urbaine ou rurale) sont, par conséquent, mitigées.

**Heures d'enseignement :** Dans la 6<sup>ème</sup> partie ci-dessus, il a été démontré que les heures allouées à l'enseignement de l'anglais varient beaucoup d'un pays à un autre. Dans la 7<sup>ème</sup> partie, il a également été remarqué que l'absentéisme des élèves varie d'un pays à un autre. (Nous avons la preuve que l'absentéisme des enseignants est un problème dans certains contextes également, mais nous n'avons pas d'informations détaillées sur son ampleur). Le *Tableau 5* analyse l'impact de l'absentéisme des apprenants sur leurs occasions d'apprendre l'anglais au cours de leur première année d'étude de l'anglais. Ainsi, par exemple, au cours de la première année du collège

**Table 5**

Allocated and effective teaching time for English during first year of learning English

**Tableau 5**

EHeures d'enseignement allouées à l'anglais et effectivement consacrées au cours de la première année d'étude de l'anglais

Country Pays	Nominal hours of English Heures nominales d'anglais	Pupil absenteeism (%) Absentéisme des élèves (%)	Hours lost through pupil absenteeism Heures perdues par l'absentéisme des élèves	Effective hours Heures effectives
Benin Bénin	144	5.5	8	136
Burkina Faso	155	5.8	9	146
Côte d'Ivoire	75	53.7	40	35
Guinea Guinée	128	23.3	30	98
Mali	75	11.1	8	67
Mauritania Mauritanie	72	n.d.	-	-
Senegal Sénégal	180	19.1	34	46
Togo	128	3.6	5	123

**Table 6**

Teacher qualifications as factors affecting impact of English teaching

**Tableau 6**

Qualifications des enseignants comme facteurs ayant un impact sur l'enseignement de l'anglais

Country Pays	Teachers' years in post-school education Nombre d'années d'études	Teachers with professional development (%) Enseignant ayant suivi une post-secondaires des enseignants continue (%)	Teachers who studied English at university (%) Enseignants ayant étudié l'anglais à l'université (%)
Benin Bénin	3.0	36	100
Burkina Faso	3.6	62	73
Côte d'Ivoire	3.7	89	100
Guinea Guinée	3.7	66	93
Mali	1.3	87	25
Mauritania Mauritanie	3.8	100	100
Senegal Sénégal	2.4	58	76
Togo	2.9	92	75

and Burkina Faso. Those whose teachers spent the least time in post-secondary education are Mali and Senegal. As the most competent writers were found in Côte d'Ivoire and Burkina Faso and the least competent were found in Mali and some areas of Senegal, perhaps there is evidence here of a relationship between teachers' educational experience and the impact of their teaching as reflected in children's writing.

The evidence concerning the extent of teachers' participation in professional development shows little if any relationship with their learners' competence in writing.

It is striking that only 25 per cent of teachers in Mali studied English in university and it is tempting to see a relationship with their learners' relatively low writing competence. On the other hand, in Burkina Faso, Togo and Senegal between 73 and 76 per cent of teachers studied English at university, yet there were marked differences in the writing performance of learners from these countries.

### Miscellaneous factors

We have found no evidence for a relationship between learners' written competence and their age, living in a rural or urban area or the likelihood that their teachers have participated in professional development activities. However, we have found possible – though imperfect – relationships between learners' writing ability and, firstly, the number of hours to which the average child is exposed to English in their first year of study of this subject; secondly, the number of years that their teachers spend in post-secondary education; and, thirdly and only very approximately, the percentage of teachers who studied English at university.

Of course there are likely to be many other factors which contribute to the effectiveness or otherwise of learners' learning of English, as reflected in the written texts which they produce. We have already noted the suggestion that proximity to the border with an Anglophone country may be significant. There is almost certainly a relationship between teachers' own writing ability and that of their learners. In Section 4 it was noted that the English writing competence of teachers in Mali was markedly different from that of their colleagues in other countries in the region, but it has not yet been possible to quantify teachers' (or learners') writing competence in a meaningful way and so the strength of this relationship remains unexplored.

The individual's family context and socio-economic background will also certainly be of great significance. Perhaps this can be deduced from the fact that some of the best writing in our corpus was produced by some of the youngest learners. The fact that a learner has already reached the second year of junior secondary school by the age of ten, 11 or 12 indicates that he or she began their formal schooling at the first available opportunity and continued to enjoy an uninterrupted educational career. On the other

au Bénin, 144 heures sont allouées à l'anglais (voir le *Tableau 1* dans la 6<sup>ème</sup> partie), mais nous savons grâce aux visites effectuées dans les salles de classe pendant cette étude qu'au Bénin, en moyenne 5,5% des élèves sont absents pendant chaque cours. Cela implique que l'enfant moyen perd huit heures d'anglais par an et n'a que 136 heures réelles de cours. A travers la région, il y a une grande différence, allant de seulement 35 heures de cours effectives par an en Côte d'Ivoire à 146 heures effectives au Sénégal.

Les apprenants du Burkina Faso ont également eu droit à une moyenne de 146 heures effectives de cours d'anglais au cours de leur première année et, à la fin de l'année, certains d'entre eux ont produit des textes écrits ambitieux. De l'autre côté de la balance, l'apprenant moyen du Mali n'a que 67 heures d'exposition à l'anglais au cours de sa première année d'étude de la langue (46% du nombre d'heures d'exposition de leurs pairs du Burkina Faso) et la majorité des apprenants du Mali produisent des textes très courts qui révèlent un niveau limité en anglais écrit.

Cependant, l'idée selon laquelle une plus grande exposition à l'anglais en classe entraîne un niveau plus élevé à l'écrit, qui s'applique aux cas du Burkina Faso et du Mali ne tient pas la route. Les apprenants du Sénégal reçoivent aussi 146 heures effectives, en moyenne, mais comme nous l'avons vu, ceux des zones rurales produisent des textes de très faible qualité. Toutefois, certains apprenants de la Côte d'Ivoire qui n'ont que 35 heures effectives de cours d'anglais pendant une année entière ont produit, en moyenne, des textes écrits relativement longs et bien écrits.

### Qualifications des enseignants

Le *Tableau 6* résume ce qui a été découvert dans la 4<sup>ème</sup> partie ci-dessus au sujet :

- du nombre d'années d'études post-secondaires des enseignants
- du pourcentage d'enseignants qui ont suivi des cours de perfectionnement (quelle que soit leur durée, même brève)
- du pourcentage d'enseignants qui ont étudié l'anglais à l'université.

Les pays dont les enseignants ont eu une formation post-secondaire<sup>11</sup> sont la Côte d'Ivoire, la Guinée et le Burkina Faso. Ceux dont les enseignants ont fait les moins longues études post-secondaires sont le Mali et le Sénégal. Puisque les auteurs les plus compétents ont été trouvés en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso et les moins

<sup>11</sup> A l'exception de la Mauritanie.

hand, those who have still only reached the second year of junior secondary school by the age of 16 or 17 almost certainly experienced a delayed start to their formal education and/or have had to face interruptions to their schooling (and they will probably continue to face such interruptions). Those fortunate children whose progress has been uninterrupted almost certainly come from more prosperous backgrounds, whereas those who have experienced frequent interruptions almost certainly come from less prosperous origins. In turn, the more prosperous families will probably have been able to provide their children with a positive learning environment, access to printed materials and perhaps even the chance to practise their English with family members at home. On the other hand, the less prosperous families will have been less able to purchase books and will themselves be less likely to master English.

In a study of literacy in English in schools in Indonesia it was concluded that:

*The education system is in danger of perpetuating social inequalities ... Though a small elite [of learners] may be successfully acquiring [English] literacy and may serve the nation well in their future careers, they are the children of the already better-off.*<sup>12</sup>

Further investigation is required to determine whether the wide variation which is already discernible in learners' competence in Francophone West Africa is also attributable to learners' socio-economic backgrounds.

## Summary

Pupils at the beginning of their second year of learning English in seven countries in the Francophone West Africa region carried out an integrated reading and writing task in English.

- Participants ranged in age from ten to 20. This range reflects differences in national policies on when English is introduced into the school curriculum. It is also an indicator of the delayed start and interruptions which some children experience in their education.
- Participants produced written passages which varied in terms of length, the extent to which they managed to keep to the original story, their ability to adopt an innovative standpoint in retelling the story, grammatical complexity and vocabulary and orthography.

compétents ont été trouvés au Mali et dans quelques zones du Sénégal, peut-être y a-t-il une preuve ici d'une relation entre le niveau d'études des enseignants et l'impact de leur enseignement, comme en témoignent les écrits des enfants.

La formation professionnelle continue des enseignants semble n'avoir que peu, sinon aucune, relation avec les compétences rédactionnelles des apprenants.

Il apparaît de manière évidente que seuls 25% des enseignants du Mali ont étudié l'anglais à l'université et il est tentant de voir là une relation avec les compétences rédactionnelles relativement faibles des apprenants. D'autre part, au Burkina Faso, au Togo et au Sénégal, entre 73% et 76% des enseignants ont étudié l'anglais à l'université, pourtant il y avait des différences frappantes dans les performances rédactionnelles des apprenants de ces pays.

## Facteurs divers

Nous n'avons trouvé aucune preuve de relation entre les compétences rédactionnelles des apprenants et leur âge, le fait qu'ils vivent en milieu rural ou urbain, ou la possibilité que leurs enseignants aient suivi une formation professionnelle continue. Cependant, nous avons trouvé des relations possibles – même si elles sont imparfaites – entre les compétences à l'écrit des apprenants, et, premièrement, le nombre d'heures durant lesquelles l'enfant moyen est exposé à l'anglais au cours de sa première année d'étude de cette matière ; deuxièmement, le nombre d'années d'études post-secondaires de leurs enseignants ; et troisièmement et de manière très approximative, le pourcentage d'enseignants ayant étudié l'anglais à l'université.

Bien sûr, il est possible que plusieurs autres facteurs contribuent à l'effectivité ou non de l'apprentissage de l'anglais par les apprenants, comme le démontrent les textes écrits qu'ils produisent. Nous avons déjà remarqué que la proximité de la frontière avec un pays anglophone pouvait avoir une importance. Il y a presque certainement une relation entre les capacités rédactionnelles des enseignants et celles de leurs apprenants. Dans la 4<sup>ème</sup> partie, il a été remarqué que les compétences rédactionnelles en anglais des enseignants du Mali étaient visiblement différentes de celles de leurs collègues des autres pays de la région, mais il n'a pas encore été possible de quantifier les compétences rédactionnelles des enseignants (ou des apprenants) de manière significative, ainsi l'importance de cette relation reste à confirmer.

Le contexte familial individuel et l'origine socio-économique vont certainement avoir une grande importance également. Ceci peut être dû au fait que certains des meilleurs textes de notre corpus ont été

<sup>12</sup> Lamb, M. & Coleman, H. Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11(2), pages 189–205. Page 202.

- In terms of vocabulary, a few participants employed lexical items not found in the original story. But overall the 38 sample texts studied in depth here used a total of only 91 different words. This compares poorly to the target of 600 to 700 words established by the Ministry of Education in Burkina Faso, for example.
- The written passages produced by participants showed considerable interference from French (both standard and non-standard) and possibly also from participants' mother tongues. The evidence suggests that some participants possess a certain degree of familiarity with spoken English but rarely have access to written English.
- There is also evidence that learners are more familiar with non-standard spoken French than with standard written French.
- Variation in the characteristics of participants' writing was seen both between countries and within countries.
- There is no evidence that variation in children's writing can be attributed to a) children's age, b) being in an urban or a rural area or c) their teachers having participated in professional development activities.
- There may be a relationship between children's competence in writing and a) the number of effective teaching hours which they experienced in their first year of learning English, b) the number of years that their teachers spent in post-secondary education and c) whether their teachers studied English at university. But these relationships are tentative and need further exploration.
- Other factors probably contribute to the variation seen in children's writing ability. These may include a) proximity to a border with an Anglophone country, b) children's socio-economic background and c) their own teachers' competence in reading and writing in English.

The situation described here is one in which children and young adults are endeavouring to learn English – a second foreign language for them – through French, a first foreign language which they have not yet mastered completely. These learners are at the further disadvantage of not having become literate in their first language. In such circumstances, and taking into account the other factors which have been examined, it is not surprising that the general level of achievement in English is disappointing.

produits par certains des apprenants les plus jeunes. Le fait qu'un apprenant soit déjà en classe de 5<sup>ème</sup> à l'âge de 10, 11 ou 12 ans indique qu'il ou elle a commencé sa scolarité formelle très tôt et que sa scolarité a été ininterrompue. D'un autre côté, ceux qui ne sont encore qu'en classe de 5<sup>ème</sup> à l'âge de 16 ou 17 ans ont sans doute eu une éducation formelle retardée et/ou ont eu à faire face à des interruptions dans leur scolarité (et ils vont certainement continuer à faire face à de telles interruptions). Ces enfants chanceux, dont la progression n'a sans doute jamais été interrompue, sont certainement originaires de familles plus prospères, tandis que ceux dont la scolarité a connu de fréquentes interruptions viennent très certainement de familles moins prospères. De ce fait, les familles les plus prospères auront certainement été capables d'offrir à leur enfants un environnement d'études positif, accès à des documents imprimés et peut-être même l'occasion de pratiquer leur anglais avec des membres de leur famille à la maison. D'un autre côté, les familles les moins prospères auront eu moins d'opportunités pour acheter des livres et seront-elles-mêmes moins susceptibles de maîtriser l'anglais.

Lors d'une étude sur l'alphabétisme en anglais dans les écoles d'Indonésie, il a été conclu que :

*Le système d'enseignement menace de perpétuer les inégalités sociales ... Même si une petite élite [d'apprenants] peut acquérir un bon niveau [en anglais] et peut servir la nation dans sa future carrière, il s'agit des enfants des plus riches<sup>12</sup>.*

Des recherches complémentaires sont nécessaires pour déterminer si la grande différence qui est déjà perceptible au niveau des compétences des apprenants de l'Afrique de l'Ouest francophone est aussi attribuable aux origines socio-économiques des apprenants.

### Résumé

Au début de leur seconde année d'apprentissage de l'anglais dans sept pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, des élèves ont été soumis à un exercice intégré de lecture et d'écriture en anglais.

- Les participants étaient âgés de 10 à 20 ans. Cet écart reflète les différences entre les politiques nationales quant au moment où l'anglais est introduit dans le

<sup>12</sup> Lamb, M. & Coleman, H. Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. (L'alphabétisation en anglais et la transformation de soi et de la société dans l'Indonésie post-Suharto). The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 11(2), pages 189-205. Page 202.



programme scolaire. Il constitue également un indicateur des débuts tardifs et des interruptions auxquels sont confrontés certains apprenants au cours de leur scolarité.

- Les participants ont produit des passages écrits différents en termes de longueur, de la mesure dans laquelle ils se sont efforcés de rester fidèles à l'histoire originale, de leur aptitude à adopter un point de vue innovant en racontant de nouveau l'histoire, de la complexité grammaticale et du vocabulaire et de l'orthographe.

- En termes de vocabulaire, quelques participants ont employé des éléments lexicaux qui ne figuraient pas dans l'histoire originale. Mais en général, les 38 textes servant de modèle étudiés en profondeur ici ont utilisé au total seulement 91 mots différents. En comparaison, cela est faible par rapport à l'objectif de 600 à 700 mots fixé par le Ministère de l'Éducation du Burkina Faso, par exemple.

- Les passages écrits produits par les participants ont montré une importante interférence du français (aussi bien conventionnel que non-conventionnel) et peut-être aussi de la langue maternelle des participants. Des preuves indiquent que certains participants possèdent un certain degré de familiarité avec l'anglais parlé mais ont rarement accès à l'anglais écrit.

- Il y a également des preuves que les apprenants sont plus habitués au français parlé non conventionnel qu'au français conventionnel écrit.

- Des différences dans les caractéristiques des textes des participants ont également été notées aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays.

- Il n'y a aucune preuve que les différences entre les textes des enfants peuvent être attribuées a) à leur âge, b) au fait qu'ils vivent dans une zone urbaine ou rurale ou c) au fait que leurs enseignants ont suivi des cours de formation professionnelle continue.

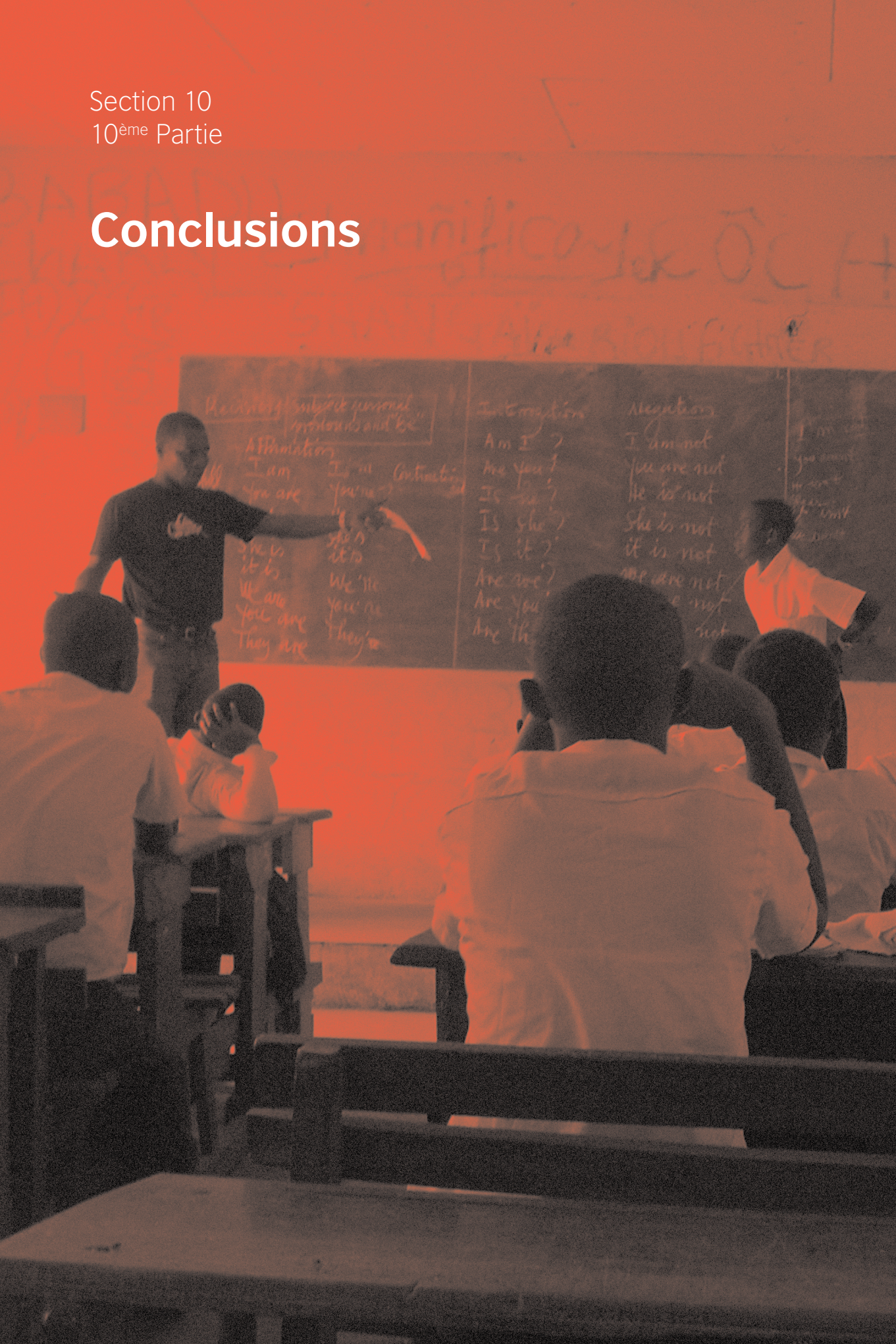
- Il peut y avoir une relation entre les capacités rédactionnelles des enfants et a) le nombre d'heures effectives d'enseignement auxquelles ils ont eu droit au cours de leur première année d'étude de l'anglais, b) au nombre d'années d'études post-secondaires de leurs enseignants et c) au fait que leurs enseignants ont étudié ou non l'anglais à l'université. Mais ces relations sont supposées et appellent des recherches plus poussées.

- D'autres facteurs contribuent probablement aux différences décelées dans les compétences rédactionnelles des enfants. Il peut s'agir entre autres a) de la proximité de la frontière avec un pays anglophone, b) de l'environnement socio-économique des enfants et c) des compétences en lecture et en écriture de l'anglais de leurs propres enseignants.

La situation décrite ici est une situation dans laquelle les enfants et les jeunes adultes tentent d'apprendre l'anglais – une seconde langue qui leur est étrangère – grâce au français, une première langue étrangère qu'ils n'ont pas encore complètement maîtrisée. Ces apprenants sont confrontés à un autre inconvénient qui est de ne pas savoir lire et écrire dans leur langue maternelle. Dans de tels cas, et en prenant en compte les autres facteurs qui ont été examinés, il n'est pas surprenant que le niveau général des résultats en anglais soit décevant.



# Conclusions



The verbs "subject personal pronouns and be"

Affirmation

I am	Is in	Contracting
You are	You're	
She is	It's	
It is	We're	
We are	You're	
You are	They're	
They are		

Interrogation

Am I ?  
Are you ?  
Is she ?  
Is it ?  
Are we ?  
Are you ?  
Are th

Negation

I am not  
You are not  
He is not  
She is not  
It is not  
we are not  
e not  
not

I am not  
You are not  
He is not  
She is not  
It is not  
we are not  
e not  
not



The eight contiguous nations of Francophone West Africa which have been the subject of this study cover an area as large as India and are home to more than 90 million people. They share similar colonial and postcolonial histories. Their economies, social structures, linguistic constellations and educational systems also have a number of features in common. However, each of these nations has its own distinctive characteristics; generalisations therefore need to be hedged with qualifications and exceptions. With nearly 300 African languages spoken in the region the linguistic situation is particularly complex, made more so by the fact that four international languages – Arabic, Chinese, English and French – also play significant roles here, albeit of varying intensity and distribution. The task of this book has been to identify where the English language fits into this kaleidoscope, what roles it plays (if any), how it is taught, who learns it, who teaches it and what difficulties are experienced by all those who come into contact with it. The objective has not been to proselytise in favour of English or to argue that it ought to be used in situations where it does not currently play a role. Rather, this has been an attempt simply to locate English in relation to all the other languages which are found in the region and – in so doing – to identify socioeconomic and educational issues related not only to English but to language more broadly.

With Human Development Indexes ranging from 0.331 to 0.459 the eight countries in the region face multiple interrelated development issues, including widespread poverty, low life expectancy, poor participation rates in education and serious gender discrimination (Section 2). In such a situation it is essential to be absolutely rigorous in identifying the roles – both positive and negative – that languages play in the region. Djité has demonstrated that many of the woes faced by sub-Saharan Africa can be traced back to the fact that huge numbers of people in the region do not have access to education in their own language, cannot access other public services in their languages and are excluded from playing active roles in democratic processes because they do not 'know the language through which they are being governed'.<sup>1</sup> Among the most urgent needs of the region, then, are raising the awareness of parents, citizens and policy makers regarding the desirability of using the home language in education, in other service provision contexts (especially health care) and in community participation in local government. Thereafter, the preparation of teachers to teach through their mother tongues and the preparation of mother tongue materials to support learning and teaching demand attention.

Besides the development of language policy and the action that must follow it, other major issues in education which have to be faced include:

Les huit nations frontalières de l'Afrique de l'Ouest francophone qui ont fait l'objet de cette étude couvrent une zone aussi large que l'Inde et abritent plus de 90 millions de personnes. Elles partagent les mêmes passés coloniaux et postcoloniaux. Leurs économies, leurs structures sociales, leurs univers linguistiques et leurs systèmes éducatifs ont également plusieurs traits communs. Cependant, chacune de ces nations a ses propres caractéristiques typiques ; les généralisations doivent donc être entourées de qualifications et d'exceptions. Avec environ 300 langues africaines parlées dans la région, la situation linguistique est particulièrement complexe, d'autant plus que quatre langues internationales – l'arabe, le chinois, l'anglais et le français – y jouent également des rôles importants, même si leur intensité et leur répartition varient. La tâche du présent livre a été d'identifier où se situe la place de l'anglais dans ce kaléidoscope, quels rôles il joue (le cas échéant), comment il est enseigné, qui sont les apprenants, qui sont les enseignants et quelles sont les difficultés rencontrées par tous ceux qui entrent en contact avec cette langue. L'objectif n'était pas de faire du prosélytisme en faveur de l'anglais, ni de soutenir qu'il devrait être utilisé dans des situations dans lesquelles il ne joue actuellement aucun rôle. Au contraire, il s'agissait d'une simple tentative de situation de l'anglais par rapport à toutes les autres langues utilisées dans la région et – ce faisant – d'identifier les problèmes socioéconomiques et éducatifs relatifs non seulement à l'anglais mais aussi aux langues de manière plus générale.

Avec des Indices de Développement Humain allant de 0,331 à 0,459, les huit pays de la région sont confrontés à de multiples problèmes de développement qui sont interreliés, tels que la pauvreté généralisée, la faible espérance de vie, les faibles taux de participation à l'éducation et de graves cas de discrimination fondée sur le sexe. (2ème partie). Dans une telle situation, il est important d'être particulièrement rigoureux dans l'identification des rôles – aussi bien positifs que négatifs – que les langues jouent dans la région. Djité a démontré que plusieurs des difficultés auxquelles l'Afrique subsaharienne est confrontée peuvent relever du fait qu'une bonne partie des populations de la région n'a pas accès à l'éducation dans sa propre langue, n'a pas accès aux autres services publics dans ses langues et n'est pas autorisée à jouer un rôle actif dans les processus démocratiques parce qu'elle ne « connaît pas la langue par laquelle elle est gouvernée »<sup>1</sup>. Ainsi, parmi les besoins les plus urgents de la région, se trouvent la sensibilisation des parents, des citoyens et des décideurs en ce qui concerne les avantages de l'utilisation de la langue parlée à la maison dans le cadre de l'éducation,

<sup>1</sup> Djité, P.G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters. Page 148.

<sup>1</sup> Djité, P.G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*. (La sociolinguistique du développement en Afrique) Clevedon: Multilingual Matters. Page 148.

- Increasing the participation of children in primary school and keeping them in school for as long as possible (Sections 2 and 7)
- Raising community awareness regarding the importance of education for all children, girls as well as boys
- Ensuring that primary schools are accessible for young children (that is, that they are within reasonable walking distance and that children do not have to face hazards between home and school)
- Providing schools with essential resources and making them safe, hygienic and attractive places for children to be Increasing teacher recruitment and ensuring the appropriate distribution of teachers in order to reduce the size of the largest classes (Section 7)
- Making sure that teachers are adequately prepared to teach and that they understand the importance of the mother tongue in education (Sections 4 and 5)
- Providing the necessary incentives to ensure that teachers come to school every day and stay in school until the end of teaching hours (Section 6)
- Creating contexts in which teachers endeavour to prepare themselves adequately before teaching and are supported in doing so (Section 7)<sup>2</sup>
- Providing the means and incentives for teachers to participate in ongoing professional development throughout their teaching careers.

These are among the most pressing issues affecting education throughout the region. Introducing English as a subject in primary schools (let alone as the medium of instruction) would be a luxury and a distraction before these core requirements have been satisfied. With such urgent and complex needs on the agenda there can be no justification for extending the scope of English language teaching beyond that which it currently has, that is to say as a subject in junior and senior secondary schools (senior secondary only in Guinea).

<sup>2</sup> One member of the survey team reported, 'I noticed that a number of teachers came unprepared [to the classroom].'

dans d'autres contextes touchant la prestation de services (en particulier les soins de santé) et dans la participation de la communauté au gouvernement local. Par la suite, la préparation des professeurs à l'enseignement dans leurs langues nationales et la préparation de supports pédagogiques en langue maternelle pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement, requièrent l'attention.

En plus du développement de politiques linguistiques et de l'action qui doit s'en suivre, d'autres problèmes majeurs relatifs à l'éducation auxquels il faut faire face sont, entre autres :

- accroître la participation des enfants à l'école primaire et les maintenir à l'école aussi longtemps que possible (2<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> partie)
- sensibiliser la communauté sur l'importance de l'éducation pour tous les enfants, filles comme garçons ;
- s'assurer que les écoles primaires sont accessibles aux jeunes enfants (c'est-à-dire qu'elles sont à une distance de marche raisonnable et que les enfants ne sont pas confrontés à des dangers entre la maison et l'école) ;
- fournir aux écoles des ressources essentielles et en faire des endroits sûrs, propres et attrayants pour les enfants ;
- accroître le nombre de professeurs recrutés et assurer leur répartition appropriée afin de réduire la taille des classes en sureffectif (7<sup>ème</sup> partie) ;
- s'assurer que les professeurs sont convenablement préparés pour enseigner et qu'ils comprennent l'importance de la langue maternelle dans l'éducation (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> partie) ;
- motiver les professeurs pour s'assurer qu'ils viennent à l'école tous les jours et y restent jusqu'à la fin des heures de cours (7<sup>ème</sup> partie) <sup>2</sup> ;
- fournir les moyens et la motivation nécessaires à la participation des professeurs à des formations professionnelles continues tout au long de leur carrière d'enseignement.

Voici quelques-uns des problèmes les plus urgents qui influencent l'éducation dans l'ensemble de la région. Introduire l'anglais comme matière dans les écoles primaires (sans parler de la langue d'instruction) serait un luxe et une distraction tant que ces exigences principales

<sup>2</sup> Un membre de l'équipe chargée de l'étude a rapporté ce qui suit : « J'ai remarqué que plusieurs professeurs sont arrivés sans préparation [en classe] ».

The survey has identified a number of niche contexts in which English is playing a role in the Francophone West Africa region (Section 3):

1. As the language (or one of several languages) for internal communication in multinational companies
2. As one of the languages (often in parallel with French) of West African regional economic co-operation organisations and banks
3. As one of the languages of internal communication of international development agencies operating in the region and for communication between these agencies' regional offices and their headquarters abroad
4. As the principal language of international peacekeeping military and police operations, to which most countries of the region are diligent contributors
5. As a language for study abroad, but only for the 20 per cent of those planning to study abroad who choose to study in English-speaking countries
6. As one of a wide range of languages used by traders working in the informal economy in their own country, in neighbouring countries in the region and in the Middle East, Europe and Asia.

There may be other contexts in which English plays a role in the region; investigations need to be ongoing.

In the first four of these contexts the English skills needed can be analysed in the conventional terms of workplace English for Specific Purposes (ESP) and language training can be designed precisely to match the requirements of the context. If tuition in the necessary language skills is provided for people who are already working (or are about to start work) in these contexts the level of motivation among participants will probably be high and they should have a clear understanding of why they need the language. These factors normally ensure a good degree of receptivity towards the language training. Furthermore, the employers (or prospective employers) of these people can usually be expected to fund the English language tuition.

The fifth context identified above – study abroad – is a conventional English for Academic Purposes (EAP) situation. The British Council and other organisations are extremely experienced in helping candidates prepare themselves for the international tests of competence in English<sup>3</sup> which they need to pass in order to gain acceptance in overseas universities. These organisations are also experienced in preparing candidates for life and study in higher education institutions abroad. As is the case with ESP training, participants in EAP programmes are often highly motivated and focused in their learning if they know that they are likely to be able to study abroad in the near future. However, there is often a question regarding funding for such programmes.

n'auront pas été satisfaites. Avec ces besoins urgents et complexes à résoudre, il ne peut y avoir aucune justification pour étendre le champ de l'enseignement de la langue anglaise au-delà de celui qu'il a déjà, c'est-à-dire, comme matière dans les collèges et les lycées (dans les lycées uniquement en Guinée).

L'étude a identifié plusieurs secteurs dans lesquels l'anglais joue un rôle dans la région de l'Afrique de l'Ouest francophone (3ème partie) :

1. comme langue (ou une des langues) utilisée pour la communication interne des sociétés multinationales ;
2. comme l'une des langues (souvent en parallèle avec le français) des organisations régionales de coopération économique et des banques de l'Afrique de l'Ouest ;
3. comme l'une des langues de communication interne des agences internationales de développement présentes dans la région et de communication entre les bureaux régionaux de ces agences et leurs sièges situés à l'étranger ;
4. comme la principale langue des opérations internationales de maintien de la paix militaires et policières auxquelles la plupart des pays de la région participent assidûment ;
5. comme la langue nécessaire aux études à l'étranger, mais seulement pour les 20 %, de ceux qui prévoient d'étudier à l'étranger, qui choisissent d'étudier dans des pays anglophones ;
6. comme une langue parmi de nombreuses autres langues utilisées par des commerçants travaillant dans l'économie informelle dans leur propre pays, dans des pays frontaliers de la région, au Moyen-Orient, en Europe et en Asie.

Il existe certainement d'autres contextes dans lesquels l'anglais joue un rôle dans la région ; les recherches doivent être poursuivies.

Dans les quatre premiers contextes, les compétences nécessaires en anglais peuvent être analysées selon les termes professionnels conventionnels d'anglais de spécialité et la formation en langue peut être conçue spécialement pour répondre aux exigences du contexte. Si des cours permettant d'améliorer les compétences en langues sont offerts à des personnes qui travaillent déjà (ou sont sur le point de commencer à travailler) dans ces contextes, le niveau de motivation parmi les participants sera probablement élevé et ils auront certainement une claire compréhension de ce pourquoi ils ont besoin de la langue. Ces facteurs assurent normalement un bon niveau de réceptivité vis-à-vis de la formation en langue. En outre, l'on peut s'attendre à ce que les employeurs



Only the wealthiest participants will be able to pay for themselves and so sponsorship is required. Although there are clear developmental benefits for a nation if its citizens gain skills abroad and return home bringing these skills with them, many governments are unable to fund examination preparation programmes or EAP orientation programmes. Sponsorship must therefore be sought elsewhere.

The developmental value of ESP and EAP programmes would be increased if the British Council (and any other international organisations operating in the region which are involved in needs-based English language provision) could empower local institutions such as university language centres to develop their own ESP and EAP programmes. It would be inappropriate for international language teaching organisations to see themselves as being in competition with local organisations or to allow themselves to be perceived as such. (This has happened in other parts of the world.) International language teaching bodies should not feel that they have a monopoly of the market for ESP and EAP training. Instead they should be supporting local bodies to develop the skills which a language centre requires, including language needs analysis, programme planning, language centre management, staff recruitment, continuing professional development for staff, and so on. Whether the demand for ESP and EAP training is sufficient to justify the establishment of a language centre in each country in the region is a moot point. One or two shared centres in the region may be sufficient, staffed with personnel drawn from across the region who would serve in the regional language centre on a rotating basis, on loan from their home institutions.

The sixth need for English which the survey has identified is that experienced by traders who travel outside their own countries and/or come into contact with foreigners in their own countries. This phenomenon highlights the importance of micro-level language policies appropriate to specific contexts, rather than national policies, especially when national boundaries are not co-terminous with language boundaries, as is the case in much of West Africa.<sup>4</sup> Djité suggests that, so far, research on the informal economy in Africa has failed to look at the role of language:

<sup>3</sup> These are IELTS (International English Language Testing System) and TOEFL (Test of English as a Foreign Language). IELTS is the standard requirement for admission to universities in Australia, the UK and elsewhere. TOEFL is a prerequisite for study in the USA. It is noteworthy that in the whole of West Africa IELTS can be taken only in Nigeria (3 locations), Ghana and Morocco ([www.ielts.org/test\\_centre\\_search/search\\_results.aspx](http://www.ielts.org/test_centre_search/search_results.aspx)). TOEFL, meanwhile, can be taken in Gambia, Ghana (2 locations), Guinea, Mali, Mauritania, Nigeria (8 centres) and Togo and, intermittently, in Benin and Côte d'Ivoire ([www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/tclists/IBT\\_t.html](http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/tclists/IBT_t.html)).

<sup>4</sup> Djité. 2008. Page 144.

(ou potentiels employeurs) de ces personnes financent les cours d'anglais.

Le cinquième contexte identifié ci-dessus – les études à l'étranger – est une situation conventionnelle d'anglais académique. Le British Council et d'autres organisations jouissent d'une solide expérience pour aider les candidats à se préparer aux examens internationaux d'aptitudes en anglais, qu'ils doivent réussir afin d'être acceptés dans des universités à l'étranger. Ces organisations jouissent également d'une solide expérience pour préparer les candidats à la vie et aux études dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. Comme c'est le cas avec la formation en anglais de spécialité, les participants aux programmes d'anglais académique sont souvent très motivés et concentrés sur ce qu'ils apprennent, parce qu'ils savent que cela leur permettra d'étudier à l'étranger dans un futur proche. Cependant, il y a souvent une question concernant le financement de tels programmes. Seuls les participants les plus aisés financièrement seront capables de prendre eux-mêmes en charge les frais, un appui financier est donc nécessaire. Bien qu'il y ait des avantages de développement clairs pour une nation si ses citoyens acquièrent des compétences à l'étranger et reviennent au pays en rapportant ces compétences avec eux, de nombreux gouvernements sont incapables de financer les programmes de préparation aux examens ou les programmes d'orientation pour l'anglais académique. Le financement doit donc être recherché ailleurs.

La valeur de développement des programmes d'anglais de spécialité et d'anglais académique serait augmentée si le British Council (et toute autre organisation internationale présente dans la région et dispensant des cours d'anglais en fonction des besoins) pouvait aider les institutions locales telles que les centres linguistiques universitaires à développer leurs propres programmes d'enseignement d'anglais de spécialité et d'anglais académique. Il ne serait pas convenable que les organisations internationales de formation linguistique se voient comme étant en compétition avec les organisations locales ou se permettent d'être perçues comme tel. (Cela a été le cas dans d'autres endroits du monde). Les organes internationaux d'enseignement des langues ne devraient pas penser qu'ils ont un monopole du marché de la formation en anglais de spécialité et en anglais académique. Au contraire, elles devraient aider les organes locaux à développer les compétences requises pour un centre linguistique, telles que l'analyse des besoins linguistiques, la planification des programmes, la gestion d'un centre linguistique, le recrutement du personnel, la formation professionnelle continue du personnel, etc. La question de savoir si la demande de formation en anglais de spécialité et en anglais académique soit suffisante pour justifier la création d'un centre linguistique dans chaque pays de la région est sans intérêt. Un ou deux centres partagés peuvent être suffisants pour la région, avec un personnel

*... research on the informal economy says nothing about language, the obvious question is how does it manage to exist at all? ... how do people in the informal economy manage to do business?*<sup>5</sup>

He then hypothesises as to how language intervention might help traders:

*Being able to read and write in the de facto language(s) of the market, which may not be the official languages, will help ... people improve their skills in setting up and running efficient businesses.* (Page 144)

Djité concludes that 'local languages ... generate economic value' (page 147).

The present survey has, probably for the first time, investigated how people in the informal economy in Francophone West Africa 'manage to do business' and how languages support their work and so has started to answer Djité's questions. It has found, counter-intuitively, that English is one of the more important languages that these people employ; it is less commonly mentioned by respondents than French but more frequently than Wolof and More. It is also clear from their reports that many traders experience difficulties with English, not only for 'reading and writing' as Djité suggests, but also for:

- talking about prices and bargaining
- negotiating contracts and delivery dates
- dealing with customs and immigration officials
- filling in forms at the border
- understanding what is happening in the airport and on the plane.

Satisfying these needs, however, will not be possible through conventional classroom-based language training. Traders are busy and highly mobile and so are almost certainly unable to attend regularly timetabled meetings. Those who are less well educated may also feel reluctant to come to educational institutions and sit in classrooms. An alternative approach is required, therefore. It might be possible to design a series of 20 or 30 very short English language sessions (perhaps five minutes each) to meet the needs of traders. These could be broadcast by local radio stations. The lessons could be supplemented with equally brief written materials delivered by text message to mobile phones, for anybody who wishes to sign up to the series. The medium of instruction will need to be an African language. A pilot series of 'mini language lessons' could be designed using, say, Wolof as the medium and broadcast in Senegal, Mauritania, Gambia and Guinea-Bissau. After evaluation and revision, the series could then be reformatted in, say, More and broadcast in Burkina Faso, Mali and Togo. The process could be continued using the other languages identified in Section 3, *Table 10*, as being the most widely spoken in the region or those listed in Section 3, *Table 11*, as the most frequently used by traders in their work.

<sup>5</sup> Djité. 2008. Page 144.

issu de l'ensemble de la région qui travaillerait dans le centre linguistique régional sur une base tournante, suite à un prêt de leurs institutions d'origine.

Le sixième besoin en anglais identifié par l'étude est celui expérimenté par les commerçants qui voyagent hors de leurs propres pays et/ou entrent en contact avec des étrangers dans leur propre pays. Ce phénomène souligne l'importance des micro-politiques linguistiques adaptées à des contextes spécifiques, plutôt que des politiques nationales, particulièrement lorsque les frontières nationales ne coïncident pas avec les frontières linguistiques, comme c'est le cas dans la majeure partie de l'Afrique de l'Ouest. <sup>3</sup> Djité indique que, jusqu'à présent, les recherches sur l'économie informelle en Afrique n'ont pas examiné le rôle de la langue :

*... les recherches sur l'économie informelle ne disent rien à propos des langues, la question qui vient à l'esprit étant comment réussissent-elles à exister ? ... comment les personnes exerçant dans l'économie informelle réussissent-elles à faire des affaires ?* <sup>4</sup>

Il formule alors des hypothèses sur la manière dont l'intervention des langues pourrait aider les commerçants :

*Etre capable de lire et d'écrire dans la langue/les langues de facto du marché, qui pourraient ne pas être les langues officielles, aidera ... les populations à améliorer leurs compétences en matière de création et de gestion efficace des affaires.* (Page 144)

Djité a conclu que les « langues locales ... génèrent une valeur économique » (page 147).

La présente étude a, certainement pour la première fois, fait des recherches sur la manière dont les personnes exerçant dans l'économie informelle en Afrique de l'Ouest francophone « réussissent à faire des affaires » et comment les langues soutiennent leur travail, et a ainsi commencé à répondre aux questions de Djité. Elle a découvert, contre toute attente, que l'anglais est l'une des langues les plus importantes que ces populations emploient ; les personnes interrogées le mentionnent moins souvent que le français, mais plus fréquemment que le wolof et le moré. Il apparaît aussi clairement à partir de leurs rapports que de nombreux commerçants sont confrontés à des difficultés avec l'anglais, pas uniquement pour « lire et écrire », comme l'indique Djité, mais aussi pour :

<sup>3</sup> Omoniyi, T. 2007. Alternative contexts of language policy and planning in Sub-Saharan Africa. (Contextes alternatifs de politiques linguistiques et de planification en Afrique sub-saharienne). TESOL Quarterly 41(3). Pages 533-549.

<sup>4</sup> Djité. 2008. Page 144.

It is unlikely that such a project could be funded by contributions from its beneficiaries. Sponsorship needs to be sought, therefore, either from a development agency which is concerned with strengthening the livelihoods of people working in the informal sector or (less conveniently) from commercial sponsors, or from a combination of the two.

An added dimension to this proposal is that it is quite likely that it is not only traders in Francophone countries in the region who experience a need for language skills development. There are undoubtedly traders in the five Anglophone nations in the region who need to use French when they travel beyond their national boundaries (although so far we have no research data to support this assumption). It is possible to envisage the development of a parallel series of 'mini French lessons' by radio and text message for traders from Anglophone countries, therefore.

Next, we need to consider what is to be done about the teaching of English which takes in the secondary schools of the region. Our findings indicate that:

- The objectives of teaching English are unclear or are expressed in very broad and ambitious terms. (Section 9) One member of the survey team concluded that in their country:
- There is no clear written policy to guide English teaching and learning. English teaching is therefore like a plane without a pilot.
- Teacher preparation is characterised by a dichotomy between academic preparation (i.e. studying the English language) and pedagogical or professional preparation. In many systems more time is spent on the former. There is very little, if any, integration of the academic and professional components. (Section 5)
- Most professional preparation programmes incorporate an element of teaching practice, but this tends to take place at the end of the programme. Consequently there is no possibility of integrating pedagogical theory and practice. (Section 5)
- There is striking variation from one country to another in the educational and professional preparation experiences which teachers undergo. Only 62 per cent of English teachers across the region are fully qualified and prepared in accordance with local regulations. Teachers in Mali have particularly low qualifications. Considerable numbers of teachers lack confidence in their own English and experience difficulties performing modest reading and writing tasks in English. (Section 4)
- The time allocated for English in the school curriculum varies widely, from 1,080 hours for the Literature stream in Senegal to 375 hours for the Biological & Exact Sciences

- parler des prix et marchander ;
- négocier des contrats et des dates de livraison ;
- traiter avec les services de la douane et de l'immigration ;
- remplir certains formulaires à la frontière ;
- comprendre ce qui se passe à l'aéroport et dans l'avion.

Toutefois, il ne sera pas possible de satisfaire ces besoins si l'on utilise les formations linguistiques conventionnelles dans les classes. Les commerçants sont occupés et très mobiles et ne sont pas, de ce fait, en mesure de participer régulièrement à des réunions planifiées. Les personnes les moins instruites pourraient également se sentir réticentes à venir dans des établissements d'enseignement et s'asseoir dans des salles de classe. Dès lors, une autre approche est nécessaire. Une série de 20 ou 30 cours d'anglais très brefs (peut-être de cinq minutes chacun) pourrait être conçue pour répondre aux besoins des commerçants. Ceux-ci pourraient être diffusés par les stations de radio locales. Les cours pourraient être complétés par des supports pédagogiques écrits tout aussi brefs et transmis par sms sur les téléphones portables de tous ceux qui souhaitent souscrire à ce service. La langue d'instruction devra être une langue africaine. Une série pilote de mini-cours de langue pourrait être conçue, disons avec le wolof comme langue d'instruction, et diffusée au Sénégal, en Mauritanie, en Gambie et en Guinée-Bissau. Après évaluation et correction, les séries pourraient alors être reconfigurées, disons en moré, et diffusées au Burkina Faso, au Mali et au Togo. Le processus pourrait être poursuivi en utilisant les autres langues identifiées dans la 3<sup>ème</sup> partie, *Tableau 10*, comme étant les plus largement parlées dans la région ou celles citées dans la 3<sup>ème</sup> partie, *Tableau 11*, comme étant les plus fréquemment utilisées par les commerçants dans leur travail.

Il est peu probable qu'un tel projet puisse être financé par des contributions de ses bénéficiaires. Dès lors, des fonds doivent être trouvés, soit auprès d'une agence de développement intéressée par le renforcement des moyens de subsistance des personnes travaillant dans le secteur informel, soit (au pire des cas) auprès de sponsors commerciaux ou de l'ensemble des deux.

Une dimension supplémentaire à cette proposition est qu'il est presque probable que ce ne sont pas seulement les commerçants des pays francophones de la région qui sont confrontés à un besoin en développement des compétences linguistiques. Il y a indubitablement des commerçants dans les cinq nations anglophones de la région qui ont besoin d'utiliser le français lorsqu'ils voyagent au-delà de leurs frontières nationales (même si jusqu'à présent nous n'avons aucun résultat de recherche pour soutenir cette supposition). Dès lors, il est possible d'envisager le développement d'une série parallèle de mini-cours de français par radio et messages texte destinés aux commerçants des pays anglophones.

stream in Mali. But up to 25 per cent of teaching time may be lost to teacher absenteeism (Section 6) and 19 per cent of pupils were absent from observed lessons (Section 7).

- Language classrooms are dominated by teachers. Learners work alone, respond to questions from the teacher, join in choral chanting or watch passively while other pupils, nominated by the teacher, perform tasks individually. Interaction between learners, in pairs or groups, was observed only very rarely in some countries and not at all in other countries. (Section 7)

- Children in schools are having to learn English through French which, for many of them, is a foreign language that they have not yet mastered completely. After one year of studying English, learners produce written texts which show great variation, both within countries and between countries. There is considerable interference from French in their writing, particularly from non-standard spoken French. In some contexts, children's writing also appears to reflect a certain degree of familiarity with spoken English but only very limited exposure to written English. (Section 9)

- In some contexts, it is likely that teachers are not adapting their lessons to the level and needs of their learners.

A pedagogical adviser in one country observed:

Teachers fail to take into account the real level of learners and hence the language used in classrooms by teachers is very high for beginners. For second year students they assume they are on the same level in English as they are with French.

- English is absent from the daily lives of many school-age children in the region, and particularly so in rural areas. However, those living in areas bordering Anglophone countries frequently come into contact with English. Generally speaking, learners believe that English will be important for them in the future, particularly for educational and employment purposes, even if it plays no role in their lives at present. They do not see English as being important for recreational purposes. Teachers have similar perceptions regarding the importance of English for their pupils. Learners living in rural areas tend to be less sure of the importance of English compared to their urban peers. (Sections 8 and 9)

These findings suggest that there are three interrelated clusters of issues which require attention. See *Figure 1*.

**Cluster 1: Curriculum** Crucially, there needs to be greater clarity regarding the purpose of including English in the school curriculum. Objectives need to be expressed in concrete terms which are meaningful to all those involved in the process (learners and their parents, teachers, those who prepare teachers and those who guide them once they have started teaching). There needs to be a clear relationship between the objectives and the amount of time allocated for teaching and learning English. Grand statements regarding objectives are useless if learners are given only a few hours

Ensuite, nous devons examiner ce qui doit être fait au sujet de l'enseignement de l'anglais qui a cours dans les écoles secondaires de la région. Nos recherches indiquent que :

- les objectifs de l'enseignement de l'anglais ne sont pas clairs ou sont exprimés en des termes très généraux et ambitieux. (9<sup>ème</sup> partie) Un membre de l'équipe chargée de l'étude a conclu que dans son pays :

Il n'y a aucune politique écrite claire pour guider l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais.

L'enseignement de l'anglais est, de ce fait, comme un avion sans pilote.

- la préparation des professeurs à l'enseignement est caractérisée par une dichotomie entre la préparation académique (c'est-à-dire, l'étude de la langue anglaise) et la préparation pédagogique ou professionnelle. Dans de nombreux systèmes, on consacre plus de temps à la première préparation. Les composantes académiques et professionnelles sont très peu, sinon pas du tout, intégrées. (5<sup>ème</sup> partie) ;

- la plupart des programmes de préparation professionnelle intègrent un stage pratique d'enseignement, mais il a tendance à avoir lieu à la fin du programme. Par conséquent, il n'y a aucune possibilité d'intégrer la théorie et la pratique pédagogiques. (5<sup>ème</sup> partie) ;

- il y a une variation frappante d'un pays à l'autre en ce qui concerne les expériences de préparation universitaire et professionnelle auxquelles sont soumis les professeurs. Seuls 62 % des professeurs d'anglais de la région ont une qualification complète et sont préparés conformément aux dispositions réglementaires locales. Les professeurs du Mali ont des qualifications particulièrement faibles. Un nombre considérable de professeurs manquent de confiance en leur propre anglais et sont confrontés à des difficultés lorsqu'ils réalisent de modestes exercices de lecture et d'écriture en anglais. (4<sup>ème</sup> partie) ;

- le temps alloué à l'anglais dans le programme scolaire varie largement, de 1 080 heures pour la série littéraire au Sénégal, à 375 heures pour la série Biologie & Sciences Exactes au Mali. Mais jusqu'à 25 % du temps d'enseignement serait perdu en raison de l'absentéisme des professeurs (6<sup>ème</sup> partie) et 19 % des élèves étaient absents lors des cours observés (7<sup>ème</sup> partie) ;

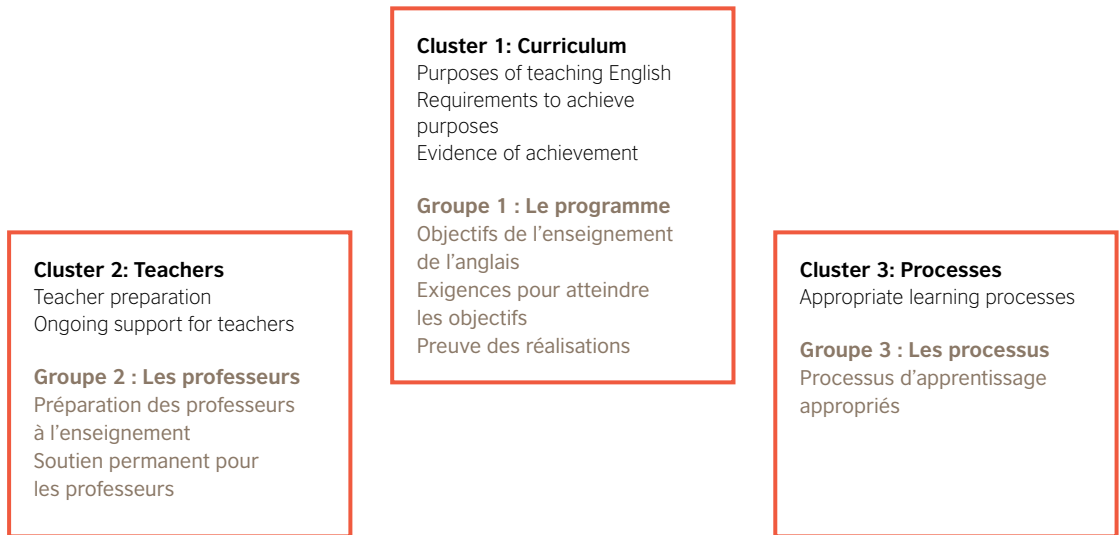
- les cours de langue sont dominés par les professeurs. Les apprenants travaillent seuls, répondent aux questions du professeur, chantent avec la chorale ou regardent passivement tandis que d'autres élèves, nommés par le professeur, exécutent individuellement des tâches. L'interaction entre les apprenants, par paires ou en groupes, n'a été observée que très rarement dans quelques pays et pas du tout dans d'autres pays. (7<sup>ème</sup> partie) ;

**Figure 1**

Three clusters of issues facing English language teaching in secondary schools of Francophone West Africa

Trois groupes de problèmes auxquels est confronté l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles

secondaires de l'Afrique de l'Ouest francophone



per year for studying the language and if there is limited access to the language outside school. If teaching time has to be limited because the curriculum is tightly packed with other subjects and/or there are few people available to teach the language, then objectives must be adapted accordingly. Once sensible objectives have been identified there needs to be careful consideration of the requirements that need to be fulfilled for the achievement of those objectives (personnel, resources, opportunities for learning outside school). There also needs to be consideration of how everybody involved can identify whether the agreed objectives are being achieved or not. Can learners expect to acquire particular language skills during the three or six or seven years that they study the language? To what extent can they reasonably expect to master those skills? How can teachers tell whether they are helping their learners to achieve the maximum that it is reasonable to expect in the circumstances? How can governments judge whether their expenditure on English language teaching is bringing the expected results? (It may be that in certain circumstances a question should be asked as to whether English should be taught at all, if there is no obvious need for it and if the resources required are not available.)

**Cluster 2: Teachers** Bearing in mind the objectives which are the focus of Cluster 1, attention needs to be given to the teachers, who are instrumental in the teaching-learning process. Questions to be asked include: How can teachers most appropriately be prepared for their role? What is the most appropriate balance between subject mastery, pedagogical understanding and classroom experience? How can these three core elements be integrated with each

- les enfants scolarisés doivent apprendre l'anglais à partir du français qui, pour beaucoup d'entre eux, est une langue étrangère qu'ils n'ont pas encore complètement maîtrisée. Après un an d'apprentissage de l'anglais, les apprenants produisent des textes écrits très différents, aussi bien à l'intérieur des pays qu'entre les pays. Il y a une interférence considérable du français dans leurs écrits, particulièrement du français parlé informel. Dans certains contextes, les textes écrits par les enfants semblent également refléter un certain degré de familiarité avec l'anglais parlé mais seulement une exposition limitée à l'anglais écrit. (9<sup>ème</sup> partie) ;

- dans certains contextes, il semble que les professeurs n'adaptent pas leurs cours au niveau et aux besoins de leurs apprenants. Un conseiller pédagogique d'un pays a observé ce qui suit :

Les professeurs ne réussissent pas à prendre en compte le niveau réel des apprenants et par conséquent, le niveau de langue utilisé par les professeurs en classe est très élevé pour les débutants. Pour les élèves en seconde année d'apprentissage de l'anglais, ils supposent qu'ils ont le même niveau en anglais qu'en français.

l'anglais est absent de la vie quotidienne de nombreux enfants d'âge scolaire de la région, et en particulier dans les zones rurales. Cependant, ceux vivant dans des zones frontalières de pays anglophones sont souvent en contact avec l'anglais. En règle générale, les apprenants croient que l'anglais sera important dans le futur, en particulier en ce qui concerne les études et l'emploi, même s'il ne



other? How can experienced teachers, whether formally qualified or not, be supported on an on-going basis? How can teachers who lack confidence in their own English be assisted? How can teachers be helped to become and remain analytical and critical of their own teaching and of the context in which their teaching takes place? Who is best placed to provide the ongoing support which teachers require and how can these 'supporters of teachers' most effectively be prepared for their roles?

**Cluster 3: Processes** There needs to be exploration of learning-teaching processes which take into account curriculum objectives, learners' needs and teachers' beliefs and competences.

Answers to these questions are likely to vary from country, possibly even within individual countries. But an effective way of beginning to address them would be through three major regional workshops.

The first regional workshop would focus on policy and its aim would be to consider the issues identified in Cluster 1. Participants would include representatives of Ministries of Education from across the region, people involved in teacher preparation and teacher support, headteachers, teachers and community representatives (employers and parents). The conclusions and recommendations of the first workshop would then be passed on for consideration by participants in the second workshop.

The second regional workshop would focus on teachers. It would examine the issues raised in Cluster 2 and would also take into account the output of the first workshop. The majority of participants should be representatives of Teacher Preparation Institutions, pedagogical advisers and university departments of English. Teachers themselves and headteachers should also be represented. Conclusions and recommendations should then be passed on for use by participants in the third workshop.

The third regional workshop would focus on the learning and teaching of English and so would consider the issues identified in Cluster 3. The majority of participants should be teachers but there will also need to be representatives of Teacher Preparation Institutions, pedagogical advisers and universities. Conclusions and recommendations should be disseminated widely throughout the profession.

Efforts to examine the roles that languages play in the region and to improve the quality of English language teaching and learning should not be constrained by the artificial boundaries between Francophone and Anglophone West Africa. The existence of two so-called 'languages of wider communication' is hindering rather than facilitating communication between institutions in neighbouring countries and there is nothing to be gained from maintaining this distinction. The British Council and other international organisations are suitably placed to encourage regional

joue aucun rôle dans leur vie actuelle. Ils ne considèrent pas l'anglais comme étant important pour les loisirs. Les professeurs ont des perceptions similaires concernant l'importance de l'anglais pour leurs élèves. Les apprenants vivant dans des zones rurales ont tendance à être moins sûrs de l'importance de l'anglais que leurs pairs des zones urbaines. (8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> partie).

Ces résultats indiquent qu'il existe trois groupes de problèmes liés qui méritent l'attention. Voir la *Figure 1*.

**Groupe 1 : Le programme** Fondamentalement, une plus grande clarté est nécessaire concernant les raisons de l'introduction de l'anglais dans le programme scolaire. Les objectifs doivent être exprimés en des termes concrets compris par tous ceux qui sont impliqués dans le processus (apprenants et parents, professeurs, ceux qui préparent les professeurs à l'enseignement et ceux qui les guident lorsqu'ils commencent à enseigner). Il doit y avoir une relation claire entre les objectifs et la quantité de temps allouée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais. Les grandes déclarations relatives aux objectifs sont inutiles si les apprenants n'ont que quelques heures par an pour apprendre la langue et s'ils ont un accès limité à la langue en dehors de l'école. Si le temps d'enseignement doit être limité parce que le programme est rempli par d'autres matières et/ou parce qu'il y a peu de personnes disponibles pour enseigner la langue, les objectifs doivent être adaptés en fonction de ces facteurs. Une fois que les objectifs sensibles ont été identifiés, les conditions qui doivent être réunies pour la réalisation de ces objectifs (personnel, ressources, possibilités d'apprendre hors de l'école) méritent réflexion. Il est également nécessaire de réfléchir à la manière dont toutes les personnes impliquées peuvent identifier si les objectifs acceptés par tous sont réalisés ou non. Les apprenants peuvent-ils s'attendre à acquérir des compétences linguistiques particulières au cours des trois, six ou sept années pendant lesquelles ils apprennent la langue ? A quel point peuvent-ils raisonnablement s'attendre à maîtriser ces compétences ? Comment les professeurs peuvent-ils dire s'ils aident leurs apprenants à réaliser le maximum raisonnable dans de telles circonstances ? Comment les gouvernements peuvent-ils juger si leurs dépenses dans l'enseignement de l'anglais apportent les résultats escomptés ? (Dans certaines circonstances, l'on pourrait même se poser la question de savoir si l'anglais devrait même être enseigné s'il n'y a aucun besoin apparent pour cette langue et si les ressources nécessaires ne sont pas disponibles.)

**Groupe 2 : Les professeurs** En gardant à l'esprit les objectifs principaux du Groupe 1, une attention particulière doit être accordée aux professeurs, qui sont indispensables au processus enseignement-apprentissage. Les questions qui doivent être posées sont entre autres : comment mieux préparer les professeurs à leur rôle ? Quel est l'équilibre le plus approprié entre la maîtrise de la matière, la

collaboration between Francophone and Anglophone parts of the region. This might take the form of:

- joint workshops to design language programmes for peacekeepers or traders
- short staff exchanges between Teacher Preparation Institutions in Anglophone and Francophone countries
- student exchange visits to enable those studying English in Francophone countries to visit English departments in Anglophone countries and vice versa
- joint research between universities across the region; this could take the form of small scale research projects using funds for which pairs of universities (one in an Anglophone country, the other in a Francophone country) would have to prepare joint bids
- joint regional conferences
- encouraging translation and translator training from and to African languages, English and French.

The developmental value of all activities such as those recommended here is increased if opportunities are offered primarily to institutions which serve poorer, less privileged and rural communities, rather than those which serve prosperous urban sectors of society, even though the latter are much easier to approach and will probably be immediately responsive.

We can conclude simply by quoting from Mazrui's call for greater flexibility and openness in thinking about language issues in Africa:

*Just as Africa's excessive dependency on English (and other European languages) can be a denial of innovation, excessive linguistic insularity in the Anglo world can be one of the causes of its own cultural decline. The Anglo world needs to realize that, in the long run, the strength of its own voice may depend, in no small measure, upon the promotion of greater linguistic and cultural interdependence on a global scale.*<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Mazrui, A.M. 2004. English in Africa: After the Cold War. Clevedon: Multilingual Matters. Page 37.

compréhension pédagogique et l'expérience de la classe ? Comment ces trois éléments fondamentaux peuvent-ils être intégrés les uns aux autres ? Comment assister de manière permanente les professeurs expérimentés, qu'ils soient formellement qualifiés ou pas ? Comment aider les professeurs qui manquent de confiance en leur propre anglais ? Comment aider les professeurs à devenir et à demeurer analytiques et critiques à propos de leur propre enseignement et au contexte dans lequel se déroule leur enseignement ? Qui est mieux placé pour offrir le soutien permanent dont ont besoin les professeurs et comment préparer ces « personnes qui assistent les professeurs » à leur rôle de manière plus efficace ?

**Groupe 3 : Les processus** Les processus apprentissage-enseignement qui prennent en compte les objectifs du programme, les besoins des apprenants et les croyances et les compétences des professeurs doivent être analysés.

Les réponses à ces questions devraient varier d'un pays à un autre, et sans doute à l'intérieur d'un même pays. Mais trois ateliers régionaux importants pourraient offrir un début de réponse efficace à ces questions.

Le premier atelier régional se concentrerait sur la politique et son objectif serait d'examiner les problèmes identifiés dans le Groupe 1. Parmi les participants, il y aurait des représentants des Ministères de l'Éducation de l'ensemble de la région, des personnes impliquées dans la préparation des professeurs à l'enseignement et dans l'assistance aux professeurs, des chefs d'établissement, des professeurs et des représentants de la communauté (employeurs et parents). Les conclusions et recommandations du premier atelier devront donc être distribuées aux participants du second atelier pour y être étudiées.

Le second atelier régional se concentrerait sur les professeurs. Il examinerait les problèmes soulevés dans le Groupe 2 et prendrait aussi en compte les résultats du premier atelier. La majorité des participants devraient être des représentants des institutions de préparation des professeurs à l'enseignement, des conseillers pédagogiques et les départements d'anglais des universités. Les professeurs eux-mêmes et les chefs d'établissement devraient aussi être représentés. Les conclusions et recommandations devront par la suite être distribuées aux participants du troisième atelier pour y être utilisées.

Le troisième atelier régional se concentrerait sur l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais et analyserait de ce fait les problèmes identifiés dans le Groupe 3. La majorité des participants devraient être des professeurs mais il devrait également y avoir des représentants des institutions de préparation des professeurs à l'enseignement, des conseillers

pédagogiques et des universités. Les conclusions et les recommandations devraient être largement disséminées dans la profession.

Les efforts pour étudier les rôles que les langues jouent dans la région et pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue anglaise ne devraient pas être limités par les frontières artificielles entre l'Afrique de l'Ouest francophone et anglophone. L'existence de deux prétendues « langues de communication internationale » entrave au lieu de faciliter la communication entre les institutions des pays limitrophes et il ne sert à rien de maintenir cette distinction. Le British Council et d'autres organisations internationales sont bien placés pour encourager la collaboration régionale entre les zones francophones et les zones anglophones de la région. Cela devrait se faire sous la forme :

- d'ateliers communs pour concevoir des programmes linguistiques destinés au personnel de maintien de la paix ou aux commerçants ;
- d'échanges de personnel de courte durée entre les établissements de préparation des professeurs à l'enseignement des pays anglophones et des pays francophones ;
- de visites d'échange entre élèves pour permettre à ceux qui étudient l'anglais dans les pays francophones de visiter les départements d'anglais des pays anglophones et vice-versa ;
- de recherches conjointes entre universités de la région ; cela pourrait se faire sous la forme de projets de recherche à petite échelle utilisant des fonds pour lesquels des groupes de deux universités (l'une dans un pays anglophone, l'autre dans un pays francophone) devront préparer des offres conjointes ;
- de conférences régionales conjointes ;
- encourager la traduction et la formation des traducteurs à partir des langues africaines, de l'anglais et du français, et vers ces langues.

La valeur de développement de toutes les activités telles que celles recommandées ici est accrue si des opportunités sont offertes d'abord à des institutions qui servent les plus pauvres, les moins privilégiés et les communautés rurales, plutôt qu'à celles qui servent des secteurs urbains prospères de la société, même si ces derniers sont beaucoup plus faciles à approcher et seront probablement immédiatement réactifs.

Nous pouvons conclure simplement en citant l'appel de Mazrui à une plus grande flexibilité et ouverture dans la réflexion au sujet des problèmes linguistiques en Afrique :

*Tout comme la dépendance excessive de l'Afrique vis-à-vis de l'anglais (et d'autres langues européennes) peut constituer un refus de l'innovation, une étroitesse d'esprit linguistique excessive dans le monde anglophone peut être l'une des causes de son propre déclin culturel. Le monde anglophone doit réaliser que, à long terme, la force de sa propre voix pourrait dépendre, dans une large mesure, de la promotion d'une plus grande interdépendance linguistique et culturelle à un niveau mondial.<sup>5</sup>*

<sup>5</sup> Mazrui, A.M. 2004. English in Africa: After the Cold War (L'anglais en Afrique : Après la Guerre Froide) Clevedon: Multilingual Matters. Page 37.

**References**

**Références**

ACALAN (African Academy of Languages / Académie africaine des langues). 2012. *ACALAN Works with ECOWAS to Adopt Fulfulde, Hausa and Mandenkan as its Working Languages (L'ACALAN contribue à l'adoption du Fulfulde, du Hausa et du Mandenkan comme langues de travail de la CEDEAO)*. (Press release / Communiqué de presse.) Bamako: ACALAN. Available online at (Disponible en ligne au) [www.acalan.org/eng/events/ecowas\\_working\\_languages.pdf](http://www.acalan.org/eng/events/ecowas_working_languages.pdf).

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K. & Wolff, E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa (Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne)*. Libreville: Association for the Development of Education in Africa.

Anonymous. 1990. *L'Anglais dans l'Enseignement Secondaire au Burkina Faso (English in Secondary Education in Burkina Faso)*. Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (?).

Anonymous. 2004. *Les Ecoles Communautaires au Togo (The Community Schools of Togo)*. Unpublished paper prepared for the meeting of the International Forum of Community Schools, Niamey, 27–29 July 2004 (Document non publié préparé pour la réunion du Forum international sur les écoles communautaires, Niamey, 27–29 juillet 2004). Available online at (Disponible en ligne au) [www.repta.net/repta/telechargements/contribution\\_togo.pdf](http://www.repta.net/repta/telechargements/contribution_togo.pdf).

Awoonor-Renner, M. 1971. *The Kamara Family (La Famille Kamara)*. (Evans English Readers Stage 2.) London: Evans Brothers Ltd. Illustrations by George Craig.

Bamgbose, A. 2004. *Language of Instruction Policy and Practice in Africa (Politiques et pratiques en matière de langue d'instruction en Afrique)*. Unpublished paper for UNESCO (Document non publié de l'UNESCO). Available online at (Disponible en ligne au) [www.unesco.org/education/languages\\_2004/languageinstruction\\_africa.pdf](http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf).

Benson, C. & Lynd, M. 2011. National languages in education in Guinea-Conakry: Re-emancipation in progress? (Les langues nationales dans l'éducation en Guinée Conakry : Re-émancipation en cours ?) *International Journal of the Sociology of Language* 209. Pages 113–129.

Bobda, A.S. 2010. Local networks in the formation and development of West African English (Réseaux locaux dans la formation et le développement de l'anglais de l'Afrique de l'Ouest). In M.Saxena & T.Omoniyi (eds), *Contending with Globalisation in World Englishes (Faire face à la Mondialisation dans les différents types d'anglais du monde)*. Bristol: Multilingual Matters. Pages 159–174.

Bougroum, M., Diagne, A.W., Kissami, A. & Tawil, S. 2007. *Literacy Policies and Strategies in the Maghreb: Comparative Perspectives from Algeria, Mauritania and Morocco (Politiques et stratégies d'alphabétisation dans les pays du Maghreb : Perspectives comparatives de l'Algérie, de la Mauritanie et du Maroc)*. (Unpublished research paper commissioned within the United Nations Literacy Decade / Document de recherche non publié commandé dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.) UNESCO. Available online at (Disponible en ligne au) <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161156e.pdf>.

Bureau d'Anglais. 2003. *Enseignement Moyen et Secondaire: Programmes de L.V. Anglais (Junior and Senior Secondary Education: Programmes of English as a Modern Language)*. (3<sup>e</sup> édition / 3<sup>rd</sup> edition.) Dakar: Ministère de l'Éducation (Ministry of Education).

Capo, H.B.C. 2010. Définition de « langue nationale » et de « langue d'intercommunication » au Bénin (Defining 'national language' and 'language of communication' in Benin). (Unpublished report / Rapport non publié.) Cotonou : Direction de la Promotion des Langues Nationales, Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation, de l'Artisanat et du Tourisme.

Chant, S. 2008. The informal sector and employment (Le secteur informel et l'emploi). In V.Desai & R.B.Potter (eds), *The Companion to Development Studies (Le guide des études de développement)*. London: Hodder Education. Pages 216–224.

Chen, M. 2001. Women in the informal sector: A global picture, the global movement (Les femmes dans le secteur informel : une image globale, le mouvement mondial). *SAIS Review* 21(1). Pages 71–82.

Chimhundu, H. & Legère, K. 2002. *Language Policies in Africa (Politiques linguistiques en Afrique)*. Paris: UNESCO.

Chuhan-Pole, P. et al. 2012. *Africa's Pulse: An Analysis of Issues Shaping Africa's Economic Future (Le pouls de l'Afrique : Une analyse des questions qui façonnent l'avenir économique de l'Afrique)*. Volume 6. Washington DC: World Bank (Banque mondiale). Available online at (Disponible en ligne au) [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure\\_Vol6.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/Africas-Pulse-brochure_Vol6.pdf).



- Clegg, J. 2007. Recognising and countering linguistic disadvantage in English-medium education in Africa (Reconnaître et neutraliser les inconvénients linguistiques de l'éducation en langue anglaise en Afrique). In H.Coleman et al. (eds), *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond (Développement national, éducation et langues en Asie Centrale et au-delà)*. Tashkent: British Council Uzbekistan. Pages 78–92. Available online at (Disponible en ligne au) [www.langdevconferences.org](http://www.langdevconferences.org).
- Coleman, H. 1989. *Approaches to the Management of Large Classes (Approches de la gestion des classes en sureffectif)*. (Project Report 11 / Rapport de projet 11.) Leeds: Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project (Leeds : projet de recherche à Lancaster-Leeds sur l'apprentissage de la langue dans les classes en sureffectif).
- Coleman, H. 2011. Developing countries and the English language: Rhetoric, risks, roles and recommendations (Les pays en développement et la langue anglaise : Rhétorique, risques, rôles et recommandations). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language (Rêves et réalités : les pays en développement et la langue anglaise)*. London: British Council. Pages 11–23. Available online at (Disponible en ligne au) [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).
- Coleman, H. & Capstick, T. 2012. *Language in Education in Pakistan: Recommendations for Policy and Practice (La langue dans l'éducation au Pakistan : recommandations pour les politiques et la pratique)*. Islamabad: British Council.
- DANIDA (Danish Ministry of Foreign Affairs / Ministère danois des Affaires étrangères) & AFD (Agence Française de Développement). 2012. Evaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin (Mid-term Evaluation of the Ten-Year Development Plan for Education in Benin). Cotonou (?): DANIDA & AFD.
- Department for Education. 2011. *Pupil Absence in Schools in England, Autumn Term 2010 and Spring Term 2011 (L'absence des élèves dans les écoles d'Angleterre, premier trimestre 2010 et deuxième trimestre 2011)*. (Statistical First Release.) London: Department for Education. Available online at (Disponible en ligne au) [www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001030/sfr25-2011.pdf](http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001030/sfr25-2011.pdf)
- Direction des Etudes et de la Planification. 2011. *Rapport sur l'exécution du volume horaire et les charges de vacation dans les établissements d'enseignement secondaire publics* (Report on the implementation of teaching hours and supply teaching costs in public secondary education institutions). Ouagadougou: Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur.
- Djité, P.G. 2007. Language planning in Côte d'Ivoire (Planification linguistique en Côte d'Ivoire). In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia (Prévisions et politiques linguistiques en Afrique Volume 2 : Algérie, Côte d'Ivoire, Nigéria et Tunisie)*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 149–185.
- Djité, P.G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa (La sociolinguistique du développement en Afrique)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Djité, P.G. & Kpli, J.-F.Y.K. 2007. The language situation in Côte d'Ivoire since 2000: An update (La situation linguistique en Côte d'Ivoire depuis 2000 : Mise à jour). In Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (eds), *Language Planning and Policy in Africa Volume 2: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia (Prévisions et politiques linguistiques en Afrique Volume 2 : Algérie, Côte d'Ivoire, Nigéria et Tunisie)*. Clevedon: Multilingual Matters. Pages 185–189.
- Drescher, M. 2010. Contextualising local knowledge: Reformulations in HIV/AIDS prevention in Burkina Faso (Replacer les connaissances locales dans leur contexte : Reformulation de la prévention du VIH/SIDA). In C.Higgins & B.Norton (eds), *Language and HIV/AIDS (Langue et VIH/SIDA)*. Bristol: Multilingual Matters. Pages 197–213.
- Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching (Les fondamentaux de l'enseignement de la langue anglaise)*. London: Longman.
- Fatunde, T. 2010. Mauritania: Students clash over language policy (Mauritanie : les élèves s'affrontent au sujet de la politique linguistique). *University World News* 52, 25 April 2010. Available online at (Disponible en ligne au) [www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100424181813316).
- Focho, G.N. 2011. Student perceptions of English as a developmental tool in Cameroon (Perceptions des élèves au sujet de l'anglais comme instrument de développement au Cameroun). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language (Rêves et réalité : les pays en développement et la langue anglaise)*, 141–163. London: British Council. Available online at (Disponible en ligne au) [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).
- Galdamès, V., Alidou, H., Jung, I. & Büttner, T. 2004. *L'Ecole Vivante: Enseigner la Langue Maternelle dans un Programme d'Education Bilingue (Modern Languages: Teaching the Mother Tongue in a Bilingual Education Programme)*. Niamey, Niger: INWENT-2PEB/GTZ.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. 2006. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England (Devenir professeur : les expériences de formation initiale des enseignants vécues en Angleterre par des élèves professeurs)*. (Research Report 744.) Nottingham: University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute for the Department for Education & Skills.

Lamb, M. Forthcoming. 'Your mum and dad can't teach you': Constraints on agency among rural learners of English in Indonesia (« Votre mère et votre père ne peuvent pas vous enseigner » : les contraintes organisationnelles pour les apprenants de l'anglais des zones rurales en l'Indonésie). *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.

Lamb, M. & Coleman, H. 2008. Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia (*Alphabétisation en anglais et transformation de soi et de la société dans l'Indonésie post-Suharto*). *Bilingual Education and Bilingualism (Éducation bilingue et le bilinguisme)* 11(2). Pages 189–205.

Lewis, M.P. (ed.). 2009. *Ethnologue: Languages of the World (Ethnologue: Langues du monde)*. (16th edition / 16<sup>ème</sup> édition). Dallas, Tex.: SIL International. Available online at (Disponible en ligne au) [www.ethnologue.com/](http://www.ethnologue.com/).

McNamee, T., 2012. *Africa in Their Words: A Study of Chinese Traders in South Africa, Lesotho, Botswana, Zambia and Angola (L'Afrique selon eux : une étude sur les commerçants chinois en Afrique du Sud, au Lesotho, au Botswana, en Zambie et en Angola)*. (Discussion Paper / Document de travail 2012/03.) Johannesburg: The Brenthurst Foundation.

Mazrui, A.M. 2004. *English in Africa: After the Cold War (L'anglais en Afrique : Après la Guerre Froide)*. Clevedon: Multilingual Matters.

MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique / Ministry of Secondary and Higher Education and Scientific Research) / DEP (Direction des Études et de la Planification / Department of Studies and Planning) / OCECOS (Office Central des Examens et Concours du Secondaire / Central Office for Secondary School Examinations and Competitive Examinations). 2010. *Analyse des Résultats du Brevet d'Études du Premier Cycle de 2005 à 2009 (Analysis of First Cycle Final Examination Results Between 2005 and 2009)*. Ouagadougou: MESSRS.

Mustafa, Z. 2011. *Tyranny of Language in Education: The Problem and its Solution (La tyrannie de la langue dans l'éducation : Le problème et sa solution)*. Karachi: Ushba Publishing International.

Nikiéma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three 'francophone' West African countries (Un modèle multilingue fondé sur la langue maternelle pour répondre aux exigences de qualité de l'éducation formelle de base dans trois pays « francophones » d'Afrique de l'Ouest). *International Review of Education (Revue Internationale de l'Éducation)* 57. Pages 599–616.

Nikiéma, N. & Ilboudo, P.T. 2012. Setting a tradition of mother tongue-medium education in 'Francophone' Africa: The case of Burkina Faso (Installer une tradition d'éducation en langue maternelle en Afrique « francophone » : Le cas du Burkina Faso). In Skutnabb-Kangas, T. & Heugh, K. (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center (Éducation multilingue et diversité durable: de la périphérie au centre)*. New York & London: Routledge. Pages 197–211.

Ojo, S.A. 2006. Venez parler Français avec moi: Let us all appropriate the blessings of the French language (Venez parler Français avec moi: Approprions-nous les bienfaits de la langue française). Inaugural Professorial Lecture (Cours magistral inaugural). Lagos: University of Lagos Press (Preses de l'université de Lagos). Available online at (Disponible en ligne au) [www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fсно%3D8944%26doctypе%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6IVqUL-3M4XLrQeB\\_oHQBA&usq=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrbVxjQS9GZA](http://www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilag.edu.ng%2Fopendoc.php%3Fсно%3D8944%26doctypе%3Dpdf%26docname%3D%24&ei=6IVqUL-3M4XLrQeB_oHQBA&usq=AFQjCNFFcj5SGWFG9JODedrbVxjQS9GZA).

Omoniyi, T. 2007. Alternative contexts of language policy and planning in Sub-Saharan Africa (Contextes possibles de politiques et de prévisions linguistiques en Afrique Sub-saharienne). *TESOL Quarterly* 41(3). Pages 533–549.

Ouane, A. & Glanz, C. 2010. *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education (Pourquoi et comment l'Afrique doit-elle investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue)*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).

Pew Forum on Religion and Public Life. 2009. *Mapping the Global Muslim Population (Cartographie de la population musulmane mondiale)*. Washington DC: Pew Research Center. Available online at (Disponible en ligne au) [www.pewforum.org/Muslim/Mapping-the-Global-Muslim-Population.aspx](http://www.pewforum.org/Muslim/Mapping-the-Global-Muslim-Population.aspx).

Pinnock, H. 2009. *Language and Education: The Missing Link (Langue et éducation : Le chaînon manquant)*. Reading: CfBT Education Trust and Save the Children. Available online at (Disponible en ligne au) [www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link](http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/language-and-education-the-missing-link).

Racelma, K. 2012. Mauritania: University reform to bridge divides (Mauritanie : La réforme de l'université va combler le fossé). *University World News* 88, 15 January 2012. Available online at (Disponible en ligne au) [www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120113202525840).

Rahman, T. 2004. *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarisation in Pakistan (Habitants de mondes extraterrestres : Une étude sur l'éducation, l'inégalité et la polarisation au Pakistan)*. Karachi: Oxford University Press (Presses de l'Université d'Oxford).

Sedore, P. & Masterman, G. 2012. *Tasiast Mine Mauritania 43–101 F1 Technical Report (La mine de Tasiast en Mauritanie 43–101 F1 rapport technique)*. Kinross Gold Corporation. Available online at (Disponible en ligne au) [www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx](http://www.kinross.com/operations/operation-tasiast-mauritania.aspx).

Sen, A. 1999. *Development as Freedom (Le développement pour la liberté)*. Oxford: Oxford University Press (Presses de l'Université d'Oxford).

Skutnabb-Kangas, T. 2009. What can TESOL do in order not to participate in crimes against humanity? (Que peut faire le TESOL pour ne pas participer aux crimes contre l'humanité ?) *TESOL Quarterly* 43(2). Pages 341–344.

Sounkalo, J. 1995. Code-switching as indexical of native language lexical deficiency in Mauritania (Alternance de codes comme paramètre indicel de la déficience lexicale des langues maternelles en Mauritanie). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16(5). Pages 403–421.

Traoré, C., Kaboré, C. & Rouamba, D. 2008. The continuum of bilingual education in Burkina Faso: An educational innovation aimed at improving the quality of basic education for all (Le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous). *Prospects* 38. Pages 215–225.

Tullow Oil plc. 2011 *Year in Review (Rétrospective de l'année 2011)*. London: Tullow Oil plc. Page 4. Available online at (Disponible en ligne au) [www.tulloiloil.com/files/pdf/year\\_in\\_review.pdf](http://www.tulloiloil.com/files/pdf/year_in_review.pdf).

UNDESA (United Nations Department of Economic & Social Affairs / Département des Nations Unies pour les Affaires Economiques et Sociales). 2010a. *2009–2010 Demographic Yearbook (Annuaire Démographique)*. New York: Population Division of the United Nations Department of Economic & Social Affairs (Division de la population du Département des Nations Unies pour les Affaires Economiques et Sociales). Available online at (Disponible en ligne au) <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybsets/2009-2010.pdf>

UNDESA (United Nations Department of Economic & Social Affairs / Département des Nations Unies pour les Affaires Economiques et Sociales). 2010b. *World Population Prospects: The 2010 Revision (Perspectives de la Population : La Révision de 2010)*. New York: Population Division of the United Nations Department of Economic & Social Affairs (Division de la population du Département des Nations Unies pour les Affaires Economiques et Sociales). Available online at (Disponible en ligne au) <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>.

UNDP (United Nations Development Programme / Programme des Nations Unies pour le développement). 2011. *Sustainability and Equity: A Better Future for All (Durabilité et équité : Un meilleur avenir pour tous)*. (Human Development Report / Rapport mondial sur le développement humain (RMDH) 2011.) Basingstoke: Palgrave Macmillan. Available online at (Disponible en ligne au) [www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR\\_2011\\_EN\\_Complete.pdf](http://www.beta.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20HDR/English/HDR_2011_EN_Complete.pdf) (<http://hdr.undp.org/fr/rapports/mondial/rdh2011/telecharger/fr/>).

UNECA (United Nations Economic Commission for Africa / Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique (CENUA)). 2010. *Assessing Regional Integration in Africa IV: Enhancing Intra-African Trade (Evaluation de l'intégration régionale en Afrique IV : Développer le commerce intra-africain)*. Addis Ababa: UNECA. Available online at (Disponible en ligne au) <http://new.uneca.org/Portals/aria/aria4/ARIA4Full.pdf>.

UNESCO. 2011. *La question enseignante au Bénin: Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable (The Teaching Profession in Benin: A Holistic Diagnosis for the Construction of a Consensus-based, Sustainable and Durable Policy for the Teaching Profession)*. Dakar: Bureau Régional pour l'Education en Afrique.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2012. *Why Language Matters for the Development Goals (Importance des langues dans l'atteinte des Objectifs de Développement)*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2012. *World Atlas of Gender Equality in Education (Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation)*. Paris: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (Institut de statistique de l'UNESCO). 2009. *Global Education Digest 2009 (Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009)*. Montreal: UNESCO

UNESCO Institute for Statistics (Institut de statistique de l'UNESCO). 2010. *Global Education Digest 2010 (Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010)*. Montreal: UNESCO

UNESCO Institute for Statistics (Institut de statistique de l'UNESCO). 2011. *Global Education Digest 2011 (Recueil de données mondiales sur l'éducation)*. Montreal: UNESCO.

United Nations (UN). 2010. *We Can End Poverty 2015: Millennium Development Goals (Éliminer la pauvreté 2015 C'est possible ! : Objectifs du Millénaire pour le Développement)*. New York: United Nations. Available online at (Disponible en ligne au) [www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml](http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml) (<http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>).

US (United States). 2012. *Country Profiles (Profils pays)*. Washington DC: Department of State (Département d'Etat des Etats-Unis). [www.state.gov/p/](http://www.state.gov/p/).

Whitehead, D. 2011. English language teaching in fragile states: Justifying action, promoting success and combating hegemony (Enseignement de l'anglais dans les états fragiles : Justifier l'action, encourager le succès et combattre l'hégémonie). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language (Rêves et réalités : Les pays en développement et la langue anglaise)*. London: British Council. Pages 333–369. Available online at (Disponible en ligne au) [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

Williams, E. 2011. Language policy, politics and development in Africa (Politiques linguistiques, politique et développement en Afrique). In H.Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language (Rêves et réalités : les pays en développement et la langue anglaise)*. London: British Council. Pages 41–57. Available online at (Disponible en ligne au) [www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language](http://www.teachingenglish.org.uk/publications/dreams-realities-developing-countries-english-language).

Woods, P. 2005. 'The hedgehog and the fox': Approaches to English for peacekeeping in Central and Eastern Europe and Central Asia (« Le hérisson et le renard » : Approches de l'anglais pour le maintien de la paix en Europe Centrale et de l'Est et en Asie centrale). In H.Coleman et al. (eds), *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond (Développement national, éducation et langues en Asie Centrale et au-delà)*. Tashkent: British Council. Pages 94–99. Available online at (Disponible en ligne au) [www.langdevconferences.com](http://www.langdevconferences.com).

**Appendix**

**Annexe**





### Textbooks and readers in use for learning and teaching English in school

The English textbooks listed in the table are principally those mentioned by government representatives as those which were in use during the school year 2011–2012. A few other books mentioned by other respondents are also included in the table.

These books fall into two broad categories:

- Textbook series (typically covering all four years of junior secondary school or the three years of senior secondary school or even the whole seven years of secondary school).
- Single volume books, often written for specific year groups, for specific countries and/or to develop specific skills. There are some gaps in the available publishing details for the textbook series and the single volume works.

In addition, some information is provided here about graded readers published in the region. They were not mentioned by informants and so do not appear in the table.

The books listed here were published over a period of almost 40 years, between 1971 and 2010. The most widely used textbook series (*Go for English*) was published in the 1990s.

#### Textbook series

Eight textbook series are currently used in the region; five of these series are published abroad and three are published locally. All eight series are written by teams of authors from the Francophone West Africa Region, but two of these teams also include people from outside the region. Four of the series are designed for use in specific countries and four are intended for wider use.

#### Act & React

The *Act & React* series is designed for learners in the first three years of junior secondary schools in Mali. There are three volumes, one for each year. The details are:

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2008. *Act & React: A Workbook for Junior High School Students Book 1*. Bamako, Mali: SYHAID.

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2009. *Act & React: A Workbook for Junior High School Students Book 2*. Bamako, Mali: SYHAID.

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2010. *Act & React: A Workbook for Junior High School Students Book 3*. Bamako, Mali: SYHAID.

### Manuels scolaires et livres de lecture utilisés pour apprendre et enseigner l'anglais à l'école

Les manuels d'anglais cités dans le tableau sont principalement ceux mentionnés par les représentants du gouvernement comme étant utilisés au cours de l'année scolaire 2011-2012. Quelques autres livres mentionnés par d'autres personnes interrogées sont également inclus dans le tableau.

Ces livres appartiennent à deux grandes catégories :

- Les manuels scolaires en série (couvrant habituellement toutes les quatre années du collège ou les trois années du lycée ou même l'ensemble des sept années du secondaire).
- Les livres individuels, souvent destinés à des classes spécifiques, à des pays spécifiques et/ou destinés à améliorer des compétences particulières.

Il existe quelques différences entre les informations disponibles concernant la publication des manuels scolaires en série et celle des livres individuels.

De plus, certaines informations sont fournies ici sur les « graded readers » (livres adaptés à chaque niveau) publiés dans la région. Ils n'ont pas été mentionnés par les personnes interrogées et n'apparaissent donc pas dans le tableau.

Les livres cités ici ont été publiés sur une période de presque quarante ans, entre 1971 et 2010. Les manuels scolaires en série utilisés par le plus grand nombre de personnes (*Go for English*) ont été publiés dans les années 1990.

#### Les manuels scolaires en série

Huit manuels scolaires en série sont actuellement utilisés dans la région ; cinq d'entre ces séries sont publiées à l'étranger et trois sont publiées localement. Toutes les huit séries sont rédigées par des équipes d'auteurs de la région de l'Afrique de l'Ouest francophone, mais deux d'entre elles sont également rédigées par des personnes extérieures à la région. Quatre des séries sont conçues pour être utilisées dans des pays spécifiques et quatre sont destinées à un usage plus généralisé.

#### Act & React

La série *Act & React* est destinée aux apprenants des trois premières années de collège du Mali. Il existe trois volumes, un pour chaque année. Voici les informations concernant cette série :

### English for French-Speaking Africa

The *English for French-Speaking Africa* (EFSA) series was written in the 1970s and 1980s with David Mills as the principal author. The series was prepared in multiple versions for use in different countries in the region; it was published by Armand Colin in Paris and Longman in London. The series was widely used throughout the region for more than two decades, but it appears to be still in use today only in Togo. From among the many books in the series the following are four examples:

Mills, D. et al. [n.d.] *English for French-Speaking Africa 3<sup>ème</sup>: Succeeding in English*. Paris, France: Armand Colin.

Mills, D. et al. [n.d.] *English for French-Speaking Africa 5<sup>ème</sup>: Enjoy Learning English*. Paris, France: Armand Colin.

Mills, D., Zodéougan, B. & Doust, T. 1971. *English for French-Speaking Africa: I Want to Speak English. Book 1*. Paris, France: Armand Colin.

Mills, D., Zodéougan, B. & Doust, T. 1985. *English for French-Speaking Africa 4<sup>ème</sup>: Working with English*. Paris, France: Armand Colin.

### English for Success

The *English for Success* series is published in Paris by Hatier International (part of the Hachette Group) for use in Côte d'Ivoire. It consists of four volumes, for 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup> (first to fourth years respectively of junior secondary school). The authors are 'a team of inspectors and teacher advisers.' The first volume was published in 2001 and the later volumes appeared in subsequent years. The book is also marketed in Senegal but was not mentioned by respondents there.

### English Student Book

The *English Student Book* series was developed in Benin and is used exclusively in that country. It exists in four volumes, for 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup> (first to fourth years respectively of junior secondary school). The name of the Ministry given here as publisher of the series is the name which applied at the time of publication in 2007. Since then the Ministry has changed its name and is now *Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes (MESFTRPJ)*.

Direction de l'Inspection Pédagogique. 2007. *English Student's Book*. Cotonou, Benin: Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle.

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2008. *Act & React : A Workbook for Junior High School Students Book*. Bamako, Mali : SYHAID.

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2009. *Act & React : A Workbook for Junior High School Students Book 2*. Bamako, Mali : SYHAID.

Koné, A.O. & Kanta, S.F. 2010. *Act & React : A Workbook for Junior High School Students Book 3*. Bamako, Mali : SYHAID.

### English for French-Speaking Africa

La série *English for French-Speaking Africa* (EFSA) a été rédigée dans les années 70 et 80, par David Mills qui en était l'auteur principal. La série a été rédigée en plusieurs versions à utiliser dans différents pays de la région ; elle a été publiée par Armand Colin à Paris et Longman à Londres. La série a été utilisée par un grand nombre de personnes dans la région pendant plus de deux décennies, mais elle semble n'être encore utilisée aujourd'hui qu'au Togo. Parmi les nombreux livres de la série, voici quatre exemples :

Mills, D. et al. [n.d.] *English for French-Speaking Africa 3<sup>ème</sup> : Succeeding in English*. Paris, France : Armand Colin.

Mills, D. et al. [n.d.] *English for French-Speaking Africa 5<sup>ème</sup> : Enjoy Learning English*. Paris, France : Armand Colin.

Mills, D., Zodéougan, B. & Doust, T. 1971. *English for French-Speaking Africa : I Want to Speak English. Book 1*. Paris, France : Armand Colin.

Mills, D., Zodéougan, B. & Doust, T. 1985. *English for French-Speaking Africa 4<sup>ème</sup> : Working with English*. Paris, France : Armand Colin.

### English for Success

La série *English for Success* est publiée à Paris par Hatier International (membre du groupe Hachette) et est utilisée en Côte d'Ivoire. Elle comprend quatre volumes, pour les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du collège. Les auteurs forment « une équipe d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques. » Le premier volume a été publié en 2001 et les derniers volumes sont apparus au cours des années qui ont suivi. Le livre est également commercialisé au Sénégal, mais n'a pas été mentionné par les personnes qui ont été interrogées dans ce pays.

Go for English

*Go for English* is used in more countries in the region than any other textbook series. The original *Go for English* series was published jointly in the 1990s by Macmillan and EDICEF. A revised edition of the series is now published in Paris by Hatier International. The series consists of seven volumes, for 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup> (first to fourth years respectively of junior secondary school) and for 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> and Terminale (first to third years respectively of senior secondary school). Each level consists of a student's book and a teacher's guide.

The original version for the junior secondary level is used in Burkina Faso (4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup> only) and in Côte d'Ivoire. The original version for the senior secondary level is used in Burkina Faso (2<sup>nde</sup> or first year only), Benin, Côte d'Ivoire and Senegal. The series is also marketed in Guinea and Togo but was not mentioned by respondents in those countries. Details of five of the seven books in the series are:

Cripwell, K., Keane, J., Alamou, J., Taylor, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. [1990s.] *Go for English 3<sup>ème</sup>*. London, UK: Macmillan.

Cripwell, K., Keane, J., Alamou, J., Taylor, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. [1990s.] *Go for English 4<sup>ème</sup>*. London, UK: Macmillan.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English 1<sup>ère</sup>*. London, UK: Macmillan.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English 2<sup>nde</sup>*. London, UK: Macmillan.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English Terminale*. London, UK: Macmillan.

In Burkina Faso, following the use of *Go for English* in the first year of senior secondary school no textbooks are officially allocated for the second and third years. Teachers in these classes employ any texts, textbooks or documents which they consider to be interesting and useful for their learners. An inspector of English commented, 'Due to the variety among our English teachers, you may understand that the choices of learning materials are not always well advised.'

Keep in Touch and Let's Keep in Touch

The *Keep in Touch* series was published in Paris in 2009–2010 by EDICEF (also part of the Hachette Group) in collaboration with Hodder Education. It consists of four volumes, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup> (first to fourth years respectively of junior secondary school) and is used in Benin and Senegal. An example is:

M'Bodj, N. & Sidibe, A. 2010. *Keep in Touch 3<sup>ème</sup>*. Paris: EDICEF/Hodder.

English Student Book

La série *English Student Book* a été créée au Bénin et est utilisée exclusivement dans ce pays. Il existe en quatre volumes, pour les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du collège. Le nom du Ministère cité ici comme étant l'éditeur de la série est celui qui était en vigueur au moment de sa publication en 2007. Depuis lors, le Ministère a changé de nom et s'appelle désormais *Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes (MESFTRPJ)*.

Direction de l'Inspection Pédagogique. 2007. *English Student Book*. Cotonou, Bénin : Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle.

Go for English

*Go for English* est utilisé dans un plus grand nombre de pays de la région que tout autre manuel scolaire en série. La série originale *Go for English* a été publiée conjointement par Macmillan et EDICEF dans les années 90. Une édition révisée de la série est désormais publiée à Paris par Hatier International. La série est constituée de sept volumes, pour les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du collège et pour les classes de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale. Chaque niveau comprend un livre pour l'élève et un guide pour le professeur.

La version originale pour le collège est utilisée au Burkina Faso (classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> uniquement) et en Côte d'Ivoire. La version originale pour le lycée est utilisée au Burkina Faso (classes de 2<sup>nde</sup> ou 1<sup>ère</sup> uniquement), au Bénin, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. La série est également commercialisée en Guinée et au Togo, mais n'a pas été mentionnée par les personnes interrogées dans ces pays. Voici des informations concernant cinq des sept livres de la série :

Cripwell, K., Keane, J., Alamou, J., Taylor, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. [1990s.] *Go for English 3<sup>ème</sup>*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan.

Cripwell, K., Keane, J., Alamou, J., Taylor, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. [1990s.] *Go for English 4<sup>ème</sup>*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English 1<sup>ère</sup>*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English 2<sup>nde</sup>*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan.

A separate version called *Let's Keep in Touch* is used at the junior secondary level (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup>; Years 1, 2, 3 and 4 respectively) in Côte d'Ivoire.

### Mon Cahier d'Intégration

The series *Mon Cahier d'Intégration* ('My Integrated Exercise Book') was published in 2006 and 2007 by the Ministry of Education of Côte d'Ivoire. There are four books in the series, covering each of the four years of junior secondary education. The authors are all teacher advisors and inspectors. The four volumes are:

Alla, K., Appia, K.D., Indat, F.E., Ehouman, J.D., Koua, A. & Yao, A.K. 2007. *Mon Cahier d'Intégration 3<sup>ème</sup>*. Abidjan, Côte d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale

Alla, K., Appia, K.D., Koua, A. & Ehouman, J.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 4<sup>ème</sup>*. Abidjan, Côte d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale

Kitan, A., Kouakou, K.F., Alla, K., Kanga, N'G., Indat, F.E. & Appia, K.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 5<sup>ème</sup>*. Abidjan, Côte d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale.

Kitan, A., Kouakou, K.F., Alla, K., Kanga, N'G., Indat, F.E. & Appia, K.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 6<sup>ème</sup>*. Abidjan, Côte d'Ivoire: Ministère de l'Education Nationale.

### Stay Tuned for Senegal

The *Stay Tuned for Senegal* series was published between 2006 and 2008 by Cambridge University Press (Africa) in Cape Town. The series covers the whole period of secondary education, although no details have been found for the volume for the 2<sup>nd</sup> class (first year of senior secondary education). For each year there is both a students' book and a *guide du professeur* (teacher's book). Details for six of the books in the series follow:

Nama, M.D., Forbin, D., Bongwa, C., Nijbamum, J.S., Tamla, B.K., Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2006. *Stay Tuned for Senegal 6<sup>ème</sup>*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

Nama, M.D., Forbin, D., Bongwa, C., Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2006. *Stay Tuned for Senegal 5<sup>ème</sup>*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2007. *Stay Tuned for Senegal 4<sup>ème</sup>*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2008. *Stay Tuned for Senegal 3<sup>ème</sup>*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

Pouye, P.C., Diop, M.M. & Ba, I. 2008. *Stay Tuned for Senegal 1<sup>ère</sup>*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

Montgomery, M., Alamou, J., Dago, J., Gueye, A. & Koffi, L. 1993. *Go for English Terminale*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan.

Au Burkina Faso, suite à l'utilisation de *Go for English* au cours de la première année du lycée, aucun manuel scolaire n'a officiellement été désigné pour les classes de 1<sup>ère</sup> et de Terminale. Les professeurs de ces classes utilisent tout texte, manuel ou document qu'ils jugent intéressant et utile pour leurs apprenants. Un inspecteur de l'anglais a fait le commentaire suivant : « En raison de la diversité de nos professeurs d'anglais, vous comprendrez que le choix du matériel pédagogique ne soit pas toujours aisé. »

### Keep in Touch et Let's Keep in Touch

La série *Keep in Touch* a été publiée à Paris en 2009-2010 par EDICEF (membre du Groupe Hachette également), en collaboration avec Hodder Education. Elle est constituée de quatre volumes, pour les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du collège, et est utilisée au Bénin et au Sénégal. On peut citer comme exemple :

M'Bodj, N. & Sidibe, A. 2010. *Keep in Touch 3<sup>ème</sup> Paris* : EDICEF/Hodder.

Une version différente appelée *Let's Keep in Touch* est utilisée au niveau du collège (classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) en Côte d'Ivoire.

### Mon Cahier d'Intégration

La série *Mon Cahier d'Intégration* a été publiée en 2006 et en 2007 par le Ministère de l'Education de la Côte d'Ivoire. La série comprend quatre livres, couvrant chacune des quatre années du collège. Les auteurs sont tous des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Les quatre volumes sont les suivants :

Alla, K., Appia, K.D., Indat, F.E., Ehouman, J.D., Koua, A. & Yao, A.K. 2007. *Mon Cahier d'Intégration 3<sup>ème</sup>* Abidjan, Côte d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale

Alla, K., Appia, K.D., Koua, A. & Ehouman, J.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 4<sup>ème</sup>* Abidjan, Côte d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale

Kitan, A., Kouakou, K.F., Alla, K., Kanga, N'G., Indat, F.E. & Appia, K.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 5<sup>ème</sup>* Abidjan, Côte d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale.

Kitan, A., Kouakou, K.F., Alla, K., Kanga, N'G., Indat, F.E. & Appia, K.D. 2006. *Mon Cahier d'Intégration 6<sup>ème</sup>* Abidjan, Côte d'Ivoire : Ministère de l'Education Nationale.



Pouye, P.C., Diop, M.M. & Ba, I. 2008. *Stay Tuned for Senegal Terminale*. Cape Town, South Africa: Cambridge University Press.

### Individual volumes

Seven individual volumes are mentioned by informants. At least five of them have been produced within the region; there are no details about the others. These books are published by government bodies, individual institutions and commercial publishers. Author information is available for only three books; two of these involved authors from outside the region.

Johnson, S. 2009. *Mobel Lesson Plans*. (1<sup>st</sup> edition 1998, 2<sup>nd</sup> edition 2009.) Conakry, Guinea: INRAP (Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique), Ministère de l'Enseignement Pre-Universitaire, Professionnel, Technique et de l'Education Civique.

Sissoko, M., Bane, M.C. & Traoré, A. 2009. *Anglais par Interaction*. Bamako, Mali: OCIDM.

Sweeten, G. & Kitt, C. 2001. *Open for Business: Commercial English for Series G and BTS*. Porto Novo, Benin: Lycée Technique de Porto Novo.

[Various authors.] [pre-1987] *English for First Year*. Ouagadougou, Burkina Faso: MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique)/CENAMAFS (Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires). [Designed for first year of junior secondary school.]

[Various authors.] [pre-1987] *English for Second Year*. Ouagadougou, Burkina Faso: MESSRS/CENAMAFS. [Designed for second year of junior secondary school.]

[Author?] 1987. *English Africa*. Togo [?]: [Publisher not known]

[Author?] 2003. *American Studies*. Togo [?]: [Publisher not known]

### Graded readers

Graded readers are an important supplementary resource for learners, offering them the opportunity to read more extended texts than are available in most textbooks. However, they were not mentioned by any of the interviewees consulted during the survey.

Both international and local publishers provide graded readers. Listed here are just a few from Côte d'Ivoire and so this is far from being a comprehensive list.

### Stay Tuned for Senegal

La série *Stay Tuned for Senegal* a été publiée entre 2006 et 2008 par la Cambridge University Press (Afrique) au Cap. La série couvre l'ensemble de l'enseignement secondaire, même si aucune information n'a été trouvée concernant le volume de la classe de 2<sup>nd</sup>e. Pour chaque classe, il y a un livre pour l'élève et un *guide pour le professeur*. Vous trouverez ci-dessous, des informations concernant six des livres de la série :

Nama, M.D., Forbin, D., Bongwa, C., Nijbamum, J.S., Tamla, B.K., Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2006. *Stay Tuned for Senegal 6<sup>ème</sup>*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

Nama, M.D., Forbin, D., Bongwa, C., Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2006. *Stay Tuned for Senegal 5<sup>ème</sup>*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2007. *Stay Tuned for Senegal 4<sup>ème</sup>*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

Pouye, P.C. & Diop, M.M. 2008. *Stay Tuned for Senegal 3<sup>ème</sup>*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

Pouye, P.C., Diop, M.M. & Ba, I. 2008. *Stay Tuned for Senegal 1<sup>ère</sup>*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

Pouye, P.C., Diop, M.M. & Ba, I. 2008. *Stay Tuned for Senegal Terminale*. Le Cap, Afrique du Sud : Cambridge University Press.

### Volumes individuels

Sept volumes individuels sont mentionnés par les personnes interrogées. Au moins cinq d'entre eux ont été réalisés dans la région ; il n'y a aucune information sur les autres volumes. Ces livres sont publiés par des organes du gouvernement, des institutions individuelles et des éditeurs commerciaux. Les informations concernant les auteurs ne sont disponibles que pour trois livres ; deux d'entre eux sont d'auteurs étrangers à la région.

Johnson, S. 2009. *Mobel Lesson Plans*. (1<sup>ère</sup> édition 1998, 2<sup>nd</sup>e édition 2009.) Conakry, Guinée : INRAP (Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique), Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, Professionnel, Technique et de l'Education Civique.

Sissoko, M., Bane, M.C. & Traoré, A. 2009. *Anglais par Interaction*. Bamako, Mali : OCIDM.

Sweeten, G. & Kitt, C. 2001. *Open for Business : Commercial English for Series G and BTS*. Porto Novo, Bénin : Lycée Technique de Porto Novo.

Gnahore, Z.F. 2000. *Taloua*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 3.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Gnahore, Z.F. 2012. *The Go-between*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 1.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Gnahore, Z.F. 2012. *My Worst Fright*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2000. *Come Back and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2006. *The Bingo Ticket and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2008. *The Elephant Hunter and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 3.) Abidjan, Côte d'Ivoire: EDILIS.

Some of these readers address sensitive social issues. For example, *The Go-between* deals with inter-tribal hostility whilst *My Worst Fright* raises the question of male and female roles in the home.

[Divers auteurs.] [avant 1987] *English for First Year*. Ouagadougou, Burkina Faso: MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique)/CENAMAFS (Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires). [Destiné aux classes de 6<sup>ème</sup>]

[Divers auteurs.] [avant 1987] *English for Second Year*. Ouagadougou, Burkina Faso MESSRS/CENAMAFS. [Destiné aux classes de 5<sup>ème</sup>]

[Auteur ?] 1987. *English Africa*. Togo [?] : [Editeur inconnu]

[Auteur ?] 2003. *American Studies*. Togo [?] : [Editeur inconnu]

#### « Graded readers » (Livres adaptés à chaque niveau)

Les « graded readers » sont une ressource complémentaire importante pour les apprenants, car elle leur offre l'opportunité de lire des textes plus longs que ceux disponibles dans la plupart des manuels scolaires. Cependant, ils n'ont été mentionnés par aucune des personnes interrogées pendant l'étude.

Les éditeurs internationaux, aussi bien que les éditeurs locaux publient des « graded readers ». Vous trouverez ci-dessous quelques « graded readers » de la Côte d'Ivoire. Cette liste n'est pas exhaustive :

Gnahore, Z.F. 2000. *Taloua*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 3.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Gnahore, Z.F. 2012. *The Go-between*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 1.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Gnahore, Z.F. 2012. *My Worst Fright*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2000. *Come Back and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2006. *The Bingo Ticket and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 2.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Moore, A. (ed.). 2008. *The Elephant Hunter and Other Stories*. (Côte d'Ivoire Graded Readers Project, Level 3.) Abidjan, Côte d'Ivoire : EDILIS.

Certains de ces « graded readers » traitent de sujets sociaux sensibles. Par exemple, *The Go-between* parle de l'hostilité entre les ethnies, tandis que *My Worst Fright* soulève la question du rôle de l'homme et de celui de la femme dans le foyer.

**Textbooks mentioned by government representatives and other respondents****Manuels scolaires mentionnés par les représentants du gouvernement et par d'autres personnes interrogées**

Country Pays	Junior secondary Collège		Senior secondary Lycée	
	Title Titre	Year of introduction Année d'introduction	Title Titre	Year of introduction Année d'introduction
<b>Benin</b> Bénin	English Student Book Keep in Touch	2007 2010	Go for English Open for Business	1994 2001
<b>Burkina Faso</b>	English for First Year English for Second Year Go for English	Avant pre-1987 Avant pre-1987 1990s Années 90	Go for English	1990s Années 90
<b>Côte d'Ivoire</b>	English for Success Go for English Let's Keep in Touch Mon Cahier d'Intégration	2001 1990 2010 2006	Go for English	1993
<b>Guinea</b> Guinée	Mobel Lesson Plans	2009	Mobel Lesson Plans	2009
<b>Mali</b>	Act & React Anglais par Interaction	2008 2009	[No set text] [Aucun texte déterminé]	-
<b>Mauritania</b> Mauritanie	[One manual per year, written locally; no details are available] [Un manuel scolaire par année, rédigé localement ; aucune information disponible]	-	[One manual per year, written locally; no details are available] [Un manuel scolaire par année, rédigé localement ; aucune information disponible]	-
<b>Senegal</b> Sénégal	Keep in Touch Stay Tuned for Senegal	2009 2001	Go for English Stay Tuned for Senegal	1991 2008
<b>Togo</b>	English for French- Speaking Africa	- 1971	American Studies English Africa	2003 1987

### **The Juba Conference on Language-in-Education in South Sudan, 4–7 March 2012**

#### **Concluding Statement of Principles Final Version of 12 May 2012**

Academics from across Sub-Saharan Africa and experts from ACALAN, UNESCO, UNICEF and SIL met in Juba in March 2012 for a British Council conference on Language-in-Education policy in South Sudan. Our research and our discussions have resulted in the following statement of general principles which we believe should be applied in South Sudan and elsewhere. These principles are aligned with the Policy Guide on the Integration of African Languages and Cultures into Education Systems, which was adopted by Ministers of Education of 18 African countries following a conference in Ouagadougou, Burkina Faso, from 20–22 January 2010 and subsequent exchanges. They are also aligned with the Khartoum Declaration on the link between Culture and Education adopted by the 6th Summit of the Heads of States and Government of the African Union held in Khartoum, Sudan, from 16 to 24 January 2006; and with the Second Decade of Education for Africa (2006–2015) launched during the Second Extraordinary Meeting of the Conference of Ministers of Education of the African Union (COMEDAF) between 4 and 7 September 2006 in Maputo, Mozambique.

As professionals in the fields of language and education, we reaffirm our belief in the following principles that should be applied to language-in-education policies and practices across Africa. We commit to championing these principles within our own organisations and the wider community.

- We believe in linguistic equity: All languages must be protected, respected and developed.
- We value the multilingual nature of African society. It is a resource to be celebrated and used.
- African languages should be used in partnership with international languages such as English, French, Spanish, Portuguese, and Arabic, both through strong models of mother tongue-based multilingual education and throughout African society.
- Parents, the state, and civil society must be informed of the educational, social, cultural, economic, and political benefits of the use of African languages alongside European languages and included in discussions concerning multilingual education.
- Learners should be taught in basic (i.e. up to lower secondary level) formal and non-formal education through the language they know best. This gives them the best basis for developing academic language proficiency required in all subjects. Unfamiliar languages should be taught through second language teaching methodologies.

### **La Conférence sur la Langue-dans-l'Éducation de Juba, République du Sud-Soudan, du 4 au 7 mars 2012**

#### **Déclaration de principes Version finale du 12 mai 2012**

Des universitaires de toute l'Afrique sub-saharienne et des experts de l'ACALAN, de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la SIL se sont rencontrés à Juba en mars 2012 dans le cadre d'une conférence organisée par le British Council sur la Langue-dans-l'Éducation au Sud-Soudan. Nos recherches et nos débats ont abouti à la déclaration de principes ci-dessous qui devrait, à notre avis, être appliquée au Sud-Soudan et partout ailleurs. Ces principes sont en adéquation avec le Guide de Politique sur l'Intégration des Langues et Cultures Africaines dans les Systèmes Éducatifs, qui a été adopté par les Ministres de l'Éducation de 18 pays africains à l'issue d'une conférence qui s'est tenue à Ouagadougou, au Burkina Faso, du 20 au 22 janvier 2010 et des échanges qui en ont découlé. Ils sont également en adéquation avec la Décision de Khartoum sur le lien entre la Culture et l'Éducation adoptée par le 6<sup>ème</sup> Sommet des Chefs d'États et de Gouvernements de l'Union Africaine qui s'est tenu à Khartoum, au Soudan, du 16 au 24 janvier 2006 ; et avec la Seconde Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) lancée au cours de la Deuxième Session Extraordinaire de la Conférence des Ministres de l'Éducation de l'Union Africaine (COMEDAF) qui s'est tenue entre le 4 et le 7 septembre 2006 à Maputo, en Mozambique.

En notre qualité de professionnels de la langue et de l'éducation, nous réaffirmons notre foi dans les principes suivants qui devraient être appliqués aux politiques et pratiques de langue-dans-l'éducation à travers toute l'Afrique. Nous nous engageons à défendre ces principes au sein de nos propres organisations et de la communauté en général.

- Nous croyons en l'équité linguistique : toutes les langues doivent être protégées, respectées et développées
- Nous attachons de l'importance à la nature plurilingue de la société africaine. Elle constitue une ressource à célébrer et à utiliser.
- Les langues africaines devraient être utilisées en association avec des langues internationales telles que l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais et l'arabe, aussi bien grâce à des modèles solides d'éducation multilingue basée sur la langue maternelle que dans l'ensemble de la société africaine.
- Les parents, l'état et la société civile doivent être informés des avantages éducatifs, sociaux, culturels, économiques et politiques de l'usage des langues

- Other languages (including further African languages or European languages) should only be used as a medium of instruction after learners have developed academic reading and writing competency in the language they are familiar with, and after they have gained a sufficient level of academic proficiency in the second language through studying that language as a subject. This principle applies to all languages that are not a learner's mother tongue. When the language education model chosen requires transition from one language of instruction to another, that transition should be gradual and not sudden.
- Effective teaching, with a socio-culturally relevant curriculum, is the most important element in quality education. African societies should use a variety of ways to develop and value good teachers.
- The teaching of reading and writing is particularly important and must be improved – increased training is needed in this area.
- Non-formal education should form part of the education system. It includes community-based early childhood education, alternative basic education for out-of-school children, youths and adults, and skills training for youths and adults. Effective approaches use bi/multilingual language models and are connected to the community and world of work.

Hassana Alidou, UNESCO  
Tony Calderbank, British Council  
Christine Glanz, UNESCO  
John Knagg, British Council  
Jackie Marshall, SIL  
Sozinho Francisco Matsinhe, ACALAN  
David Pardoe, British Council  
Barbara Trudell, SIL

Source: <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Juba%20conference%20conclusions%20Final%20version%2021%20May%20copy.pdf>

africaines en même temps que des langues européennes et inclus dans les débats relatifs à l'éducation plurilingue.

- L'enseignement de base (c'est-à-dire, jusqu'au collège) formel et non-formel des apprenants devrait se faire dans la langue qu'ils connaissent le mieux. Cela leur donne la meilleure base pour atteindre le niveau académique en langues requis dans toutes les matières. Les langues étrangères devraient être enseignées selon les méthodologies propres aux secondes langues.
- Les autres langues (telles que d'autres langues africaines et européennes) ne devraient être utilisées comme langue d'instruction qu'après que les apprenants aient atteint les compétences requises en lecture et en écriture dans la langue à laquelle ils sont habitués, et après qu'ils aient atteint un niveau de maîtrise académique suffisant dans la seconde langue, en l'apprenant comme matière.
- Le principe s'applique à toutes les langues qui ne sont pas la langue maternelle d'un apprenant. Lorsque le modèle choisi d'éducation en langue nécessite une transition d'une langue d'instruction à une autre, cette transition devra être progressive et non soudaine.
- Un enseignement effectif, avec un aspect socio-culturel intégré au programme scolaire, est l'élément le plus important d'une éducation de qualité. Les sociétés africaines devraient utiliser divers moyens pour faire progresser et valoriser les bons enseignants.
- L'enseignement de la lecture et de l'écriture est particulièrement important et doit être amélioré – l'amélioration de la formation est nécessaire dans ce domaine.
- L'éducation non-formelle devrait faire partie du système éducatif. Elle comprend l'éducation communautaire de la petite enfance, l'éducation alternative de base pour les enfants déscolarisés, les jeunes et les adultes, et l'acquisition de compétences pour les jeunes et les adultes. Les approches efficaces utilisent des modèles bilingues/multilingues et sont reliées à la communauté et au monde du travail.

Hassana Alidou, UNESCO  
Tony Calderbank, British Council  
Christine Glanz, UNESCO  
John Knagg, British Council  
Jackie Marshall, SIL  
Sozinho Francisco Matsinhe, ACALAN  
David Pardoe, British Council  
Barbara Trudell, SIL

Source : <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Juba%20conference%20conclusions%20Final%20version%2021%20May%20copy.pdf>



## The Millennium Development Goals

These are the eight Millennium Development Goals and their 21 associated Targets which were agreed by the General Assembly of the United Nations in 2000.

### Goal 1: Eradicate extreme poverty and hunger

Target 1.A: Halve, between 1990 and 2015, the proportion of people whose income is less than USD1 a day

Target 1.B: Achieve full and productive employment and decent work for all, including women and young people

Target 1.C: Halve, between 1990 and 2015, the proportion of people who suffer from hunger

### Goal 2: Achieve universal primary education

Target 2.A: Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling

### Goal 3: Promote gender equality and empower women

Target 3.A: Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and in all levels of education no later than 2015

### Goal 4: Reduce child mortality

Target 4.A: Reduce by two-thirds, between 1990 and 2015, the under-five mortality rate

### Goal 5: Improve maternal health

Target 5.A: Reduce by three-quarters the maternal mortality ratio

Target 5.B: Achieve universal access to reproductive health

### Goal 6: Combat HIV/AIDS, malaria and other diseases

Target 6.A: Have halted by 2015 and begun to reverse the spread of HIV/AIDS

Target 6.B: Achieve, by 2010, universal access to treatment for HIV/AIDS for all those who need it.

Target 6.C: Have halted by 2015 and begun to reverse the incidence of malaria and other major diseases

## 5 Les Objectifs du Millénaire pour le Développement

Voici les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement et les vingt-et-une cibles qui leurs sont associées et qui ont été approuvées par l'Assemblée Générale des Nations-Unies en 2000.

### Objectif 1 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim

Cible 1.A : Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour

Cible 1.B : Assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif

Cible 1.C : Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population qui souffre de la faim

### Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 2.A : D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires

### Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 3.A : Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard

### Objectif 4 : Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans

Cible 4.A : Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.

### Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle

Cible 5.A : Réduire de trois quarts le taux de mortalité maternelle.

Cible 5.A : Rendre l'accès à la médecine procréative universel d'ici à 2015

### Objectif 6 : Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies

Cible 6.A : D'ici à 2015, avoir enrayer la propagation du VIH/sida et commencé à inverser la tendance actuelle

### Goal 7: Ensure environmental sustainability

Target 7.A: Integrate the principles of sustainable development into country policies and programmes and reverse the loss of environmental resources

Target 7.B: Reduce biodiversity loss, achieving, by 2010, a significant reduction in the rate of loss

Target 7.C: Halve, by 2015, the proportion of the population without sustainable access to safe drinking water and basic sanitation

Target 7.D: By 2020, to have achieved a significant improvement in the lives of at least 100 million slum dwellers

### Goal 8: Develop a global partnership for development

Target 8.A: Develop further an open, rule-based, predictable, non-discriminatory trading and financial system

Target 8.B: Address the special needs of least developed countries

Target 8.C: Address the special needs of landlocked developing countries and small island developing states

Target 8.D: Deal comprehensively with the debt problems of developing countries

Target 8.E: In co-operation with pharmaceutical companies, provide access to affordable essential drugs in developing countries

Target 8.F: In co-operation with the private sector, make available benefits of new technologies, especially information and communications

Source: United Nations. 2010. **We Can End Poverty 2015: Millennium Development Goals**. New York: United Nations. Available online at <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>.

Cible 6.B : D'ici 2010, assurer à tous ceux qui en ont besoin l'accès aux traitements contre le VIH/sida

Cible 6.C : D'ici à 2015, avoir maîtrisé le paludisme et d'autres grandes maladies et commencé à inverser la tendance actuelle

### Objectif 7 : Assurer un environnement durable

Cible 7.A : Intégrer les principes du développement durable dans les politiques et programmes nationaux et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources environnementales.

Cible 7.B : Réduire la perte de biodiversité et atteindre, d'ici à 2010, une diminution significative du taux de perte

Cible 7.C : Réduire de moitié, d'ici à 2015, le pourcentage de la population qui n'a pas accès, de façon durable, à un approvisionnement en eau potable ni à des services d'assainissement de base.

Cible 7.D : Améliorer sensiblement, d'ici à 2020, les conditions de vie d'au moins 100 millions d'habitants des taudis.

### Objectif 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

Cible 8A : Poursuivre la mise en place d'un système commercial et financier multilatéral ouvert, réglementé, prévisible et non discriminatoire

Cible 8B : Répondre aux besoins particuliers des pays les moins avancés

Cible 8C : Répondre aux besoins particuliers des pays en développement sans littoral et des petits états insulaires en développement

Cible 8D : Traiter globalement le problème de la dette des pays en développement

Cible 8E : En coopération avec l'industrie pharmaceutique, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables dans les pays en développement

Cible 8F : En coopération avec le secteur privé, faire en sorte que les avantages des nouvelles technologies, en particulier des technologies de l'information et de la communication, soient à la portée de tous

Source : Nations-Unies. 2010. **Éliminer la pauvreté en 2015 C'est possible : Objectifs du Millénaire pour le développement New York** : Nations-Unies. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml>

