

LANGUAGE POLICY IN AFRICA

VOLUME 1, ISSUE 2



Table of Contents

Editorial: five paradigms about language use in Africa.

Partir des obstacles pour concevoir l'enseignement de la lecture dans les classes de CP au Burkina Faso

Officialisation des langues nationales - enjeux et défis pour le Burkina Faso

Postcolonial Englishes moving towards/past endonormativity: A survey of literature on attitudes and implications

Language-in-Education Policies in Ghana: Identifying the gaps

Shades of Green: Communicating Ecological Information in Indigenous Languages



Editorial: five paradigms about language use in Africa.

Publishing a new scientific journal as a group of committed volunteers, based in three continents, is a challenging and time-consuming undertaking. For our inaugural edition this past May, it was encouraging to see largely favourable responses from the editorial board and encouraging statistics on the uptake. In the first month after publication, our [inaugural editorial](#) was viewed by over 700 interested readers. However, early momentum alone cannot guarantee continued success. Fortunately, we were able to keep most of our editorial team together. Lynn Kitembe, from Moi University in Kenya, had to resign from the team due to other pressing commitments and is now replaced by Billian Otundo, from the University of Bayreuth in Germany. We continued to receive submissions and managed the challenge of getting good-quality peer reviews. Thus, we are now proudly able to present our second issue.

The current issue boasts a number of contributions that, together with those included in the inaugural one and its accompanying editorial, invite renewed reflection on how we understand, evaluate, and envision the role of this journal within the broader field of African language policy scholarship. These contributions demonstrate the theoretical and practical complexity and multilayered nature of language policy in Africa, where colonial legacies continue to shape postcolonial realities.

Across the discussions in this and the previous issue, debates on medium of instruction and official language use in Africa seem to converge around **five types of responses** or paradigms. All of them deal in some way with the implicit and explicit interplay between indigenous and colonial languages. They are of academic as well as practical significance.

The **first**, perhaps most common, paradigm does not really question the use of former colonial languages as official languages or as mediums of instruction (MoI). The recent and controversial directive by Nigeria's Minister of Education, mandating the use of English as the MoI nationwide, falls into this category. Within this paradigm, the focus is placed primarily on improving the efficiency of teaching in the former colonial language. [Ouedraogo's contribution](#)



[on Burkina Faso, included](#) in this issue, exemplifies both the rationale and the difficulties inherent in this position. The article by [Dankwa-Apawu et al. published in the inaugural issue](#) on translanguaging in the classroom also belongs to this type of response. The authors explain how translanguaging is used “to enhance understanding, explain concepts, and facilitate home-school cooperation.” (p. 92) Here, African languages are mobilised to make the teaching of literacy and numeracy in the MoI, which in this context is the former colonial language, more efficient.

A **second** paradigm, still centred on languages of European origin, is a variant of the first: rather than insisting on the use of these languages, it advocates their adaptation to the sociolinguistic realities of African populations. [Belibi's article in this issue](#) on accepting “Postcolonial Englishes” falls into this category. According to Belibi, in “each postcolonial multilingual environment, a nativized and standardising variety of English is often used in the educational system, administration, and media, instead of Standard British English (SBE)” (p. 02-1). The author’s plea is for adopting such a nativized variety as the local standard. A bit further along the same path would be to turn the pidgins and creoles that have evolved in various parts of Africa, such as West African Pidgin English, into a common intellectualised language to be used as a medium of instruction. While these proposals acknowledge linguistic diversity, their net effect is that African languages are still relegated to the informal domain.

A **third** paradigm argues for the equal treatment of *all* languages spoken in a given country, advocating mother-tongue instruction. However, implementing this paradigm raises complex questions about determining what counts as a “language”, ultimately outsourcing these decisions to external sources and databases, such as those of the *Ethnologue* or *Glottolog*. These sources favour a definition of a language that leads to many different languages being counted separately. The risk of this approach is that it may lead to aspirational policy declarations with little or no consequence for policy or practice.

The **fourth** paradigm challenges the very premise of teaching languages as discrete, bounded entities. Proponents of this perspective emphasise the fluidity of linguistic exchanges and encourage people to draw on all available linguistic resources rather than conform to rigid categories. Perhaps an initiative that exemplifies this theoretical perspective is the [Liliema project](#) implemented in the Casamance region of Senegal, which teaches learners to read and write using a nationally-developed orthography that transcends language boundaries. While this approach gives greater pride of place to African languages and affirms linguistic agency, it still works within the current *status quo*, in which the former colonial languages retain disproportionate prestige in formal domains.

Lastly, the **fifth** paradigm, which this journal advocates, proposes working towards the incremental introduction of African languages as official languages and as MoIs. This approach hinges on recognising the importance of mother tongue(s) while also ensuring that citizens have access to an official language that is linguistically close to what they already know. In this approach, languages of European origin would be taught as subjects, but they would be used as mediums of instruction in a more limited way than is currently the case. [The article by Sanogo in this issue](#) goes in this direction. The author discusses Burkina Faso’s decision to grant its national languages official status from 30 December 2023, and outlines the conditions necessary to make this a meaningful and actionable policy direction rather than a mere populist gesture. Other contributions also illustrate the breadth of research needed to advance this paradigm, which is largely ignored by mainstream linguistics. In this issue, [Agyeman and Ansah](#) analyse the gaps in language policy development and implementation in Ghana. [Olubode-Sawe](#) focuses on terminology development, anticipating a forthcoming special issue we hope to publish next year, featuring the results of the 3rd Colloquium on terminology development in African languages, held at *Université Yambo Ouologuem of Bamako* (Mali) in July 2025. [Van Pinxteren’s article in the inaugural issue](#) on enrolment trends in tertiary education further underscores the emerging structural need for MoI-related reform.

Despite the complexity of these approaches and their implications, we believe that the fifth paradigm offers a sustainable and equitable long-term pathway – and can also be implemented in ways that are both practical and fair. However, as an academic journal, we remain committed to intellectual inclusivity and will continue to accept submissions that represent any of these paradigms outlined in this editorial. We also welcome contributions that deepen, challenge and unsettle them. *Language Policy in Africa* remains open to evidence-based, rigorous, and theoretically as well as methodologically ambitious contributions related to language policy in Africa.

Feedback from you, as readers, is always appreciated. If you find value in this journal, we encourage you to share it with colleagues and students and to help broaden the conversation on language policy in Africa.

Djouroukoro Diallo
Taiwo Oloruntoba-Oju
Billian Otundo
Bert van Pinxteren
Addisalem T. Yallew



Partir des obstacles pour concevoir l'enseignement de la lecture dans les classes de CP au Burkina Faso

Cheick Félix Bobodo OUEDRAOGO

Département des Sciences du langage, Université Joseph KI-ZERBO

ouedraogocheicky@gmail.com

Résumé

Apprendre à lire dans les écoles primaires du Burkina Faso relève d'un exploit, comme le soulignent les rapports sur la qualité de l'éducation primaire dans ce pays ainsi que dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne. Si nous partons du principe que l'acquisition des mécanismes de la lecture s'effectuent dans un cadre systématique d'enseignement/apprentissage, le lien très étroit qui existe entre les conditions d'enseignement/apprentissage et les compétences en lecture des élèves constitue donc une évidence. L'objectif de cette étude est de mettre en lumière les contraintes qui complexifient l'acquisition de la lecture au cours des deux premières années de l'école primaire. Les données sur lesquelles nous avons fondé notre réflexion procèdent d'enquêtes de terrain menées au centre et au nord du Burkina Faso, dans des villes et en milieu rural. Ces enquêtes nous ont conduit dans onze écoles primaires comme dans les services des instances de gestion du système éducatif. Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement de la lecture au CP ne tient pas suffisamment compte des obstacles auxquels les élèves font face. Il est donc nécessaire d'évaluer les difficultés d'apprentissage de lecture à la lumière de toutes les contraintes cognitives, linguistiques et socioculturelles qui s'imposent aux apprenants afin de rendre l'enseignement de la lecture plus efficace dès les deux premières années de la scolarité.

Mots-clés : enseignement ; apprentissage de la lecture ; orthographe du français.

Abstract

According to findings about the quality of primary school education in Burkina Faso as in Sub-Saharan countries, learning to read in the two first years of primary school constitutes a remarkable accomplishment. If we assume that acquiring learning mechanism is the result of systematic teaching/learning, there is evidence that teaching and learning skill are closely linked. The objective of this study is to shed light on the constraints that complicate the acquisition of reading during the first two years of primary school. The data used in this research come from inquiries conducted in the center and the north parts of Burkina Faso, in downtown and in rural zones. The inquiries were carried out in eleven schools as well as in the offices of decision-makers in the primary education system. The findings indicate that reading instruction during the first two years does not sufficiently take into the account the difficulties pupils encounter. It is important to look at reading difficulties that learners face through the lens of cognitive, linguistic, social and cultural factors that affect them. Doing so will help make reading instruction more effective right from the first years of school.

Keywords: teaching; learning to read; French language spelling.



Introduction

Parce qu'elle conditionne les apprentissages futurs, les capacités de raisonnement et les compétences socioémotionnelles, l'éducation primaire constitue un maillon essentiel dans la lutte contre l'analphabétisme et la pauvreté. Dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui ont couvert la période de 2000 à 2015, l'Education pour tous (EPT) figurait en bonne place ; son objectif était d'améliorer l'offre scolaire pour faire évoluer l'accès à l'éducation primaire jusqu'à atteindre la scolarisation primaire universelle. Cependant, on s'est rendu compte que la scolarisation n'implique pas nécessairement l'apprentissage. C'est ainsi que la Banque mondiale (2019) évoque une *pauvreté de l'apprentissage* dans les pays à faible revenu et à revenu moyen. Pour comprendre cette *crise de l'apprentissage*, il convient de remarquer qu'il existe une relation de dépendance entre certaines connaissances à acquérir à l'école. La lecture et le calcul sont considérés comme des disciplines outils, car ils installent les fondamentaux nécessaires à l'acquisition d'autres connaissances enseignées. D'ailleurs, plus que le calcul, la lecture est à la base de tous les apprentissages à partir d'un certain niveau de la scolarité, car il est toujours nécessaire de lire pour apprendre : qu'il s'agisse des règles mathématiques, de la grammaire ou de la géographie, bref, des leçons de calcul, de français et de disciplines d'éveil. Aucun apprentissage n'est possible sans des compétences suffisantes en lecture.

Pourtant, on s'est rendu compte que savoir lire couramment, compétence nécessaire pour éviter l'échec scolaire n'est pas la compétence la mieux partagée à l'école primaire au Burkina Faso. Selon le rapport de la Banque mondiale de 2019 sur la qualité de l'éducation dans le monde, au Burkina Faso, plus de 80%¹ des élèves de 10 ans, soit de la 4^e année de l'école primaire ne savent pas lire et comprendre un texte simple. Sachant que les mécanismes de la lecture sont enseignés et doivent être acquis au cours des deux premières années de la scolarité, force est de constater que les élèves de quatrième année qui n'arrivent pas à lire risquent de ne plus apprendre à lire à l'école.

L'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture est donc nécessaire et doit retenir l'attention des principaux acteurs du système éducatif Burkinabè. Pour comprendre les difficultés des élèves en lecture à partir de la troisième année de scolarité, il convient de s'interroger sur le processus d'apprentissage ; d'où la nécessité d'évaluer l'enseignement de la lecture au cours des deux premières années. L'objectif de cette étude est de mettre en lumière les contraintes qui complexifient l'acquisition de la lecture au cours des deux premières années

¹ World Bank, 2019 Ending learning poverty: What will it take? (2019 : 18)



de l'école primaire L'enseignement de la lecture dans les classes de CP1 et de CP2² constitue le socle d'une éducation primaire de qualité au Burkina Faso et, par voie de conséquence, dans les autres pays francophones ayant un système éducatif analogue. Cette étude s'articule autour de quatre axes : l'ancrage théorique, l'encrage méthodologique, la présentation des données et les propositions pour une meilleure prise en charge de l'enseignement de la lecture.

1. Cadre théorique

De façon simple, lire, c'est traduire des écritures en mots, en phrases et en textes afin de leur donner un sens. La lecture fait donc appel à deux compétences : le *décodage des écritures* et la *compréhension d'une langue*. Aucune de ces deux compétences ne saurait faire l'abstraction de l'autre quand on veut lire : décoder sans comprendre la langue ne permet pas de s'imprégner de ce qui est écrit et le fait de comprendre une langue sans une maîtrise suffisante du code d'écriture correspond à une forme d'analphabétisme.

L'acquisition de ces deux compétences nécessite un apprentissage systématique. La spécificité de cet apprentissage s'explique par les ressources cognitives qu'elles mobilisent : convertir des graphèmes en phonèmes, puis en syllabes, en mots, en syntagmes, en phrases et ensuite en discours. Si l'on va plus loin, la vitesse de lecture constitue un facteur crucial dans le mécanisme de lecture. Du fait de sa complexité, la lecture impose une charge cognitive importante qui ne peut être supportable que par l'installation d'automatismes, c'est-à-dire la reconnaissance automatique des mots par leur orthographe.

De ce fait, l'enseignement de la lecture se doit d'être rigoureux et les enseignants doivent être bien outillés à cette fin. Pour cette étude, nous nous basons sur le principe théorique énoncé par Sebastian Wren³ (2001, p 7) et sur le modèle tridimensionnel de Klieme & al (2009). Ces deux approches éducatives s'appuient sur l'activité de l'enseignant en relation avec l'activité intellectuelle de l'élève en cours d'apprentissage.

L'approche tridimensionnelle implique trois piliers fondamentaux d'un enseignement réussi. Il s'agit de :

- une gestion de la classe, claire et bien structurée (cf. résultats des recherches processus-produits) ;

² Cours préparatoire première année et Cours préparatoire deuxième année : les deux premières années de la scolarité primaire au Burkina Faso et en Afrique francophone

³ The Cognitive Foundations of Learning to Read : Framework.



- un climat de classe favorisant l'apprentissage (notamment via les feedbacks et la régulation) et tourné vers l'étudiant (*cf.* théories de la motivation) ;
- une activation cognitive via des contenus stimulants (*cf.* approches cognitive et constructiviste).

Quant à Sebastian Wren, les enseignants doivent maîtriser les compétences suivantes :

- une bonne connaissance de ce qu'est la lecture, à savoir :
 - quels sont les mécanismes de la lecture ?
 - quels sont les connaissances nécessaires pour lire ?
- une aptitude à évaluer les besoins en termes d'apprentissage des élèves :
 - qu'est-ce qu'ils connaissent déjà ?
 - qu'est-ce qu'ils ont besoin d'apprendre ?
- une aptitude à répondre aux besoins d'enseignement des élèves à travers des activités ciblées, correspondant aux objectifs visés dans le processus d'évaluation des besoins des apprenants.

À l'analyse, nous pensons que ces deux approches trouvent un écho notable avec le constructivisme de Piaget (2008). Dans la conception piagétienne du constructivisme, tout apprentissage naît d'un déséquilibre psychologique qui s'explique par la distance existant entre *le connu* et *l'inconnu*. Quand on sait, par exemple, comment un mécanisme fonctionne, on peut l'utiliser facilement. Mais quand on veut utiliser le même mécanisme sans savoir comment il fonctionne, on ressent une sorte de déséquilibre sur le plan cognitif qu'il faut réparer en passant par l'apprentissage permettant d'intégrer de nouvelles connaissances à un processus mental déjà existant (appelé schème). Si nous partons de ce principe, tout apprentissage, qui constitue la recherche d'un équilibre intellectuel, exerce des contraintes sur l'apprenant, qui doit obéir à des conditions inhérentes à l'objet d'apprentissage, mais aussi à la position intellectuelle de l'apprenant ainsi qu'à sa perception de la tâche que nous planifions à travers l'organisation des séances d'apprentissage. Dans un tel contexte, les contraintes peuvent être assimilées à des obstacles que l'apprenant devra apprendre à franchir afin d'acquérir les connaissances visées.

Si l'on se rapporte à cette réflexion, l'analyse des obstacles qui se dressent devant un écolier burkinabè doit permettre d'évaluer convenablement ses besoins en apprentissage dans l'objectif de proposer un enseignement ciblé et plus efficace.

2. Méthodologie

La présente étude s'appuie sur des données collectées durant plus de huit ans. Elles proviennent d'observations en classes, d'entretiens avec les principaux acteurs de

l'enseignement ainsi que de réponses à des questionnaires d'enquête. L'observation a été menée dans onze écoles, à raison de quatre classes par école, réparties dans trois régions différentes : les régions du centre, du centre-ouest et du nord du Burkina Faso.

L'observation que nous avons effectuée s'étend de 2014 à 2022. Elle a débuté durant notre thèse de doctorat et, après la soutenance de celle-ci en 2015, nous avons poursuivi nos enquêtes de terrain dans la continuité de nos recherches. Afin de donner à nos différentes visites de classe (quarante-quatre au total) un caractère scientifique, nous avons utilisé une grille d'observation qui permet d'évaluer les activités pédagogiques des enseignants en fonction des principes et instructions relatifs à l'enseignement de la lecture. Ces principes et instructions incluent la préparation des leçons, la préparation du matériel didactique, le respect de la méthodologie d'enseignement, le respect du temps imparti à chaque séance par les enseignants. Pour garantir une évaluation plus objective, nous nous sommes accordé un temps d'analyse et de réflexion nécessaires, en allant au-delà de l'observation directe, en enregistrant les séances d'enseignement sur vidéo.

Quant aux entretiens, ils ont été réalisés à partir d'une grille d'entretien semi-directif qui contient des questions concernant les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs élèves en classe de lecture ainsi que les suggestions des enseignants pour améliorer cet enseignement. La notion de scolarité est centrale dans cet article. Elle concerne des enfants en âge d'aller à l'école et se déroule dans un cadre formel. Dans cette étude, il s'agit exclusivement de l'école primaire. Cette démarche doit être distinguée de l'alphabétisation à proprement parler qui constitue l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul pour des adultes (des apprenants de 15 ans et plus).

3. Présentation et analyse des données

Comme indiqué précédemment, la lecture est constituée de deux composantes : le code graphique et la langue. Parmi ces deux composantes, la langue dans laquelle se fait la lecture nécessite une attention particulière dans le cas du Burkina Faso. Elle n'est pas la langue première (maternelle) de la quasi-totalité des élèves. Ainsi, pour l'analyse et la présentation des données, nous commençons par étayer le contexte sociolinguistique des nouveaux écoliers avant d'aborder les questions liées au respect des principes et aux instructions officielles de l'enseignement de la lecture dans les deux cours préparatoires, ainsi que l'identité professionnelle des enseignants.

a. Contexte sociolinguistique face à l'acquisition de la lecture

Les enjeux linguistiques du système éducatif burkinabè sont étroitement liés à l'histoire du pays et de son système éducatif. On pourrait considérer le système éducatif des pays francophones d'Afrique subsaharienne comme un héritage colonial, car il reproduit en grande partie ce qui se passe en France. Sa structuration se présente en plusieurs échelons : 1) l'éducation de la petite enfance (3 ans) et l'école élémentaire (6ans), 2) le collège (4 ans) et le lycée (3 ans) et 3) l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. On remarque que depuis les années 1960, date des indépendances, jusqu'à aujourd'hui, le modèle éducatif est resté le même avec une forte proportion d'élèves orientée vers des études conduisant au Baccalauréat général.

La langue d'enseignement à tous les niveaux d'éducation demeure le français, étant la seule langue officielle au côté des langues nationales qui sont les langues premières de la quasi-totalité des Burkinabè. Les enfants qui entrent à l'école découvrent donc la langue française en même temps que la salle de classe. Pourtant, la lecture doit être apprise en français puisque la seule langue de l'école est le français. Dans un tel contexte, il est légitime de se demander s'il est possible d'apprendre à lire en français sans comprendre la langue elle-même. La réponse est oui, mais cela implique des aspects cognitifs importants, notamment la charge cognitive et la conscience phonologique qui doivent être prises en compte.

Concernant la charge cognitive, tout apprentissage implique un effort qui correspond à l'ensemble des connaissances mobilisées pour résoudre un problème. Cette charge cognitive fait donc appel à la mémoire, qui fournira les éléments nécessaires au traitement d'une information ou d'un problème. Cependant, il a été observé que les diverses activités cognitives impliquées dans le processus d'apprentissage n'engendrent pas toutes la même charge cognitive. C'est précisément ce qui rend certaines activités plus accessibles que d'autres. Pour réduire cette charge cognitive, on peut recourir à la concrétisation. Par exemple, il est plus facile de montrer le livre en le nommant que de donner des explications sans référent. C'est à ce niveau que se pose la question de l'acquisition de la lecture dans une langue qu'on ne parle pas. Il est nécessaire de passer toujours par la concrétisation, qui présente un double défi : celui de toujours avoir une référence tangible et l'impossibilité de tout concrétiser à la fois. En étudiant la lettre « P » à travers l'image de la *pipe*, un enfant qui ne pratique pas le français ne saurait dire d'autres mots contenant le son [p]. Il reste fixé sur le mot *pipe* et il est du même coup limité dans sa capacité de mémorisation. C'est là qu'intervient la notion de conscience phonologique, qui constitue l'aptitude à identifier et à reconnaître les sons, les syllabes contenus dans une unité



lexicale, dans une perspective paradigmatique. En stimulant la *conscience phonologique* des apprenants, on leur permet donc de se familiariser avec l'identification ou la découverte de mots contenant les sons étudiés et de consolider la connaissance des graphies. Cependant, cela n'est possible que si on connaît les mots de la langue dans laquelle on apprend à lire.

En plus de la *charge cognitive* et la *conscience phonologique*, il convient d'ajouter les *compétences phonologiques*, qui permettent à un locuteur de prononcer correctement les mots de la langue. Face à la langue française, les enfants sont par moment démunis, notamment lorsqu'ils doivent prononcer des mots avec des phonèmes ou une succession de syllabes n'existant pas dans leur langue maternelle. Nous en avons des exemples concrets, comme nous le rapportent les enseignants, la prononciation des graphèmes « ch » [ʃ] et « X » [V+k+C] ou [V+g+V]⁴ (selon les contextes d'apparition) qui n'existe pas dans les langues maternelles des écoliers burkinabè. Ces deux sons sont souvent initialement réalisés [s] et [V+k+V] ou [V+g+V] par les élèves⁵ et il revient à l'enseignant de rectifier leur prononciation par des exercices répétés.

En plus de la charge cognitive liée au fait que les écoliers ne sont pas des locuteurs de la langue française, il convient d'ajouter celle liée à l'orthographe du français.

b. La contrainte orthographique

L'orthographe joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la lecture, car elle représente l'ensemble des règles qui régissent l'écriture d'une langue. Celui qui apprend à lire n'assimile pas directement les règles orthographiques, mais apprend à déchiffrer ce qui est généré à partir des règles orthographiques. Ainsi, l'apprentissage de la lecture devient une initiation à la maîtrise du mécanisme qui a conduit à la génération de l'écrit, c'est-à-dire le processus permettant de transcrire la parole en texte.

En procédant à une analyse de l'orthographe française, on constate qu'elle est constituée d'un alphabet de 26 lettres auxquels s'ajoutent des accents (aigu, grave, circonflexe) et des signes auxiliaires (cédille, tréma) : a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y et z. L'orthographe fonctionne sur la base d'un système phonographique dans lequel les signes sonores (phonèmes) sont associés à des signes graphiques (graphèmes⁶) et auquel se superpose

⁴ «V» représente la notion de voyelle et «C» la notion de consonne

⁵ *Maxime*, par exemple est réalisé [magasim] par les élèves.

⁶ Le graphème est une unité graphique abstraite et polyvalente ayant en premier lieu une valeur phonique. Un graphème correspond d'abord à un phonème donné, en cas d'orthographe ou de graphie univoque, ce qui n'est pas le cas du français. Il peut être constitué d'une lettre ou d'un groupe de lettres : /u/ est par exemple transcrit avec deux

un système sémiographique dans lequel certains signes graphiques sont associés au sens plutôt qu'au son, avec une forte dimension étymologique. Dans ce dernier cas on peut citer par exemple les marques de conjugaison (-ent à la 3^e personne du pluriel) et les lettres muettes qui ont une signification sémantique.

Sur le plan *graphémique* et *phonologique*, un graphème peut représenter plusieurs sons (s= /s/ ou /z/ selon le contexte d'apparition) et un son peut être représenté par plusieurs signes graphiques (/o/= o= eau= au, la plurivocité). De plus, dans certains mots, certains signes graphiques ne sont pas prononcés de manière régulière. Prenons par exemple les mots "femme" [fam] et "patient" [pasjã]. On remarquera que les "e" /ə/ et "t" /t/ sont exceptionnellement prononcés /a/ et /s/. Ces irrégularités phonographémiques combinées aux *sémiogrammes* font du français une langue à l'orthographe très irrégulière, en apparence et dont la justification relève d'un ordre sémiographémique complexe. Ce fait s'explique principalement par l'histoire de la langue. En effet, le français est le produit d'un mélange de plusieurs langues dont les plus influentes sont le latin et le grec. De nombreuses graphies de mots français trouvent leur origine de ces langues. A ce sujet, les auteurs de l'ouvrage *Grammaire méthodique du français* expliquent :

[...] Le développement historique de l'écrit conduit à une relative indépendance de toutes les écritures alphabétiques, qui se détachent progressivement de l'oral. En français, le décalage est si grand que l'on parle d'opacité phonétique de l'orthographe. Cependant, les lettres muettes ne sont pas inutiles : elles servent à véhiculer des informations grammaticales et sémantiques purement visuelles. (RIEGEL M. *et al.*, 2014 : 115)

Se fondant sur la logique structurale, CATACH Nina cité par RIEGEL M. *et al.*, 2014, indique que l'orthographe française constitue un système complexe, « un système de systèmes », à mettre en relation avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème. Ainsi, on distingue les *phonogrammes*, les *morphogrammes* et les *logogrammes*.

Les phonogrammes sont les graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes et qui se réalisent littéralement. Lorsqu'un phonogramme est constitué d'un groupe de deux lettres, on parle de digrammes ou de digraphe ("ai"(lait) ; "ei" (neige) pour /ɛ/). On parle de

lettres "ou". Il est appelé digraphe dans ce cas). Le graphème peut revêtir une valeur sémantique (le "s" du pluriel des noms). Le graphème est à la lettre ce que le phonème est au son.

trigramme ou de trigraphe lorsqu'il s'agit de trois lettres ("eau" (ruisseau) pour /o/ ; "ain" (pain) pour /ë/.

Les morphogrammes sont des marques morphologiques (nominales, adjectivales et verbales) : ce sont principalement des marques finales écrites, qui ne sont pas prononcées (-s du pluriel, -t, -e, etc.), sauf en cas de liaison (les enfants [lɛzãfã]).

Les logogrammes constituent des « figures de mots » dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot, qui s'inscrit globalement avec son image dans la mémoire visuelle du locuteur (ce/se, ou/où, doit/doigt, hôtel/autel formant des paires minimales graphémiques alors que les formes orales sont homophones).

A travers cette description, bien que sommaire, on se rend compte de la complexité de l'orthographe française. Elle présente de nombreuses irrégularités, incohérences et aspects arbitraires pour un apprenant alloglotte qui la découvre et qui doit en faire son instrument d'apprentissage scolaire (en lieu et place de sa langue maternelle). Tous ces éléments rendent l'apprentissage de la lecture complexe. En effet, la maîtrise de toutes ces spécificités orthographiques est nécessaire pour traduire les graphies en mots et phrases.

En tenant compte de *la charge cognitive*, de *la conscience phonologique* et des *compétences phonologiques*, on constate que l'apprentissage de la lecture en français sans parler la langue est possible, mais implique de nombreux obstacles. De nombreux enfants burkinabè éprouvent des difficultés en lecture en raison des efforts supplémentaires nécessaires pour lire en français sans maîtriser la langue. Pour approfondir cette analyse, il est pertinent de se demander comment la lecture est enseignée dès les deux premières années à travers les principes et instructions d'enseignement en vigueur dans le contexte burkinabè.

c. Le respect des principes et instructions de l'enseignement de la lecture

L'éducation constitue une institution fondamentale des États modernes parce qu'elle a la mission de tracer les voies de l'avenir d'un pays. A ce titre, ses responsabilités et sa tâche s'exercent dans un cadre institutionnel qui définit les principes et instructions ainsi que les contenus et le rôle de chaque acteur social. Les caractéristiques d'une éducation de qualité reposent non seulement sur l'adéquation des contenus d'enseignement, des principes et instruction, mais aussi sur la capacité des acteurs à accompagner les apprenants sans exception.

Les principes et instructions officielles

Selon les instructions officielles, les objectifs de l'enseignement de la lecture aux cours

préparatoires sont les suivants :

- au Cours préparatoire 1^{re} année (CP1) : l'élève doit être capable de lire des mots et des phrases formés des sons étudiés ;
- au Cours préparatoire 2^e année (CP2) : l'élève doit être capable de lire couramment un texte formé à partir de mots qui lui sont familiers.

Ces deux objectifs impliquent une maîtrise parfaite des mécanismes de lecture de la langue française, c'est-à-dire la connaissance parfaite des graphèmes, de leur combinaison et ils prennent pour acquis la lecture automatique des syllabes, permettant ainsi la compréhension fluide et rapide des textes.

Du point de vue pédagogique, l'enseignement de la lecture tout comme celui des autres disciplines se fait à travers une méthodologie spécifique. Cela signifie qu'il existe une procédure spécifique avec des étapes bien définies dans le temps pour faire acquérir la lecture et l'écriture des sons des syllabes et des mots. L'étude du graphème (ou des graphèmes) qui est la traduction écrite du son est la base de chaque leçon. Ainsi, les toutes premières leçons de lecture portent généralement sur les voyelles (i /i/, u /y/, o /o/, a /a/ etc.) et ensuite sur les consonnes, comme indiqué ci-dessous. La méthodologie est conçue de manière à ce qu'une leçon se rapporte à un son en classe de lecture. Elle permet de découvrir le graphème associé à ce son, de le mémoriser, de l'associer à d'autres graphèmes pour former des syllabes et de lire ensuite les mots contenant le son du jour et d'autres sons/graphèmes, éventuellement, déjà étudiés.

On remarque donc que la lecture nécessite un effort de mémorisation et de construction de la part des élèves, qui doivent retenir les sons, les mettre ensemble pour lire et ce de façon graduelle. Pour soutenir cet effort de mémorisation la leçon de lecture est divisée en six séances au CP1 et cinq au CP2, avec trois séances de 30 minutes chacune par jour : la 1^{re} séance commence à 8 heures 15 minutes, la deuxième à 10 heures 30 minutes et la dernière de la journée à 15 heures. L'étude d'un son se déroule donc en six séances, ce qui correspond à deux journées pour chaque leçon. Dans une leçon de lecture au CP, les activités proposées aux élèves sont :

- découvrir le son du jour (une voyelle graphémique du français par exemple) ;
- lire et écrire la ou les graphies correspondant au son du jour ;
- reconnaître "le son du jour" dans un mot ;
- combiner "le son du jour" à d'autres sons pour former et lire des syllabes ;
- lire des mots et des phrases contenant spécifiquement "le son vedette" ainsi que tous les sons déjà étudiés.

Pour les premières leçons de lecture, par exemple, deux jours de manipulation, comme déjà évoqué, sont prévus pour permettre aux élèves de lire, écrire et retenir la graphie et la lecture des voyelles « i /i/, u /y/, o /o/, a /a/, e /ə/, é /e/, è /ɛ/, ê /ɛ:/ ».

Ensuite vient l'étude des consonnes, et en même temps commencent la lecture et l'écriture de syllabes dans une même leçon de 6 séances, qui se termine par la lecture de phrases et de textes dont la longueur évolue avec le temps.

En analysant les faits d'enseignement à la lumière de la méthodologie d'enseignement, nous avons observé quelques difficultés éprouvées par les apprenants, ainsi que des comportements défaillants des enseignants.

En respectant la méthodologie d'enseignement telle que préconisée, les enseignants laissent peu de temps aux élèves pour le maniement des syllabes. En effet, la manipulation des syllabes, la synthèse du "son du jour" ou de la nouvelle leçon avec d'autres déjà étudiés sont réalisées en une seule séance, au cours de laquelle d'autres activités de révision concernant la même leçon sont proposées. Parfois, la leçon peut concerner plusieurs sons ou plusieurs graphèmes, ce qui réduit davantage le temps de maniement réservé à chaque son ou graphème. Les leçons que nous avons observées n'accordent même pas 10 minutes au traitement des syllabes, essentiel tant pour la lecture que pour la maîtrise du français oral. Pourtant, la syllabe constitue un segment essentiel dans la pratique d'une langue, dans la mesure où elle est la structure fondamentale de regroupement des phonèmes dans la chaîne parlée (Dubois *et al.*, 1994). Une langue est constituée de phonèmes, mais c'est leur regroupement qui permet de prononcer des mots et des phrases, étant donné que les phonèmes sont des unités discrètes de la langue. La maîtrise de la lecture et de l'orthographe des syllabes est pourtant fondamentale pour l'acquisition de la lecture.

En plus des instructions officielles comme la méthodologie d'enseignement, dont l'efficacité reste à revoir, on peut également mentionner le professionnalisme des enseignants qui est ralenti par les retards et les absences. Dans les zones rurales, dans la majorité des cas, si les enseignants ne sont pas en retard, c'est qu'ils sont absents de leur poste. Sur 11 écoles que nous avons visitées en 2015, 6 d'entre elles étaient en zone rurale et parmi ces 6 écoles, il n'y en avait qu'une où tous les enseignants étaient effectivement présents. Dans un tel contexte, il est difficile d'appliquer convenablement la méthodologie d'enseignement de la lecture qui nécessite un nombre important de séances (six ou cinq pour chaque nouvelle leçon) et des activités pédagogiques à proposer aux élèves. Ces retards et ces absences engendrent donc des situations de tâtonnements et d'improvisation qui sont marginalisées dans une situation

d'enseignement systématique nécessitant une préparation assidue de la classe.

La préparation de la classe constitue, en effet, un maillon important du processus d'enseignement touchant à la rigueur des enseignants et à leur professionnalisme. Cependant, nous avons pu observer que la préparation de la classe semble ne plus être une obligation pour les enseignants. Pour peu que l'on veuille jeter un coup d'œil à leur cahier de préparation, qui est parfois attaqué par les termites, s'il existe, ils répondent en ces termes : « *je suis un enseignant expérimenté, je n'ai pas besoin de préparer mes enseignements* ». On pourrait se demander pourquoi cela arrive quand l'école est dotée d'un directeur censé signer les cahiers de préparation chaque matin. La réponse est que le directeur a perdu toute son autorité et ils n'hésitent pas à dire qu'« *il faut laisser chacun se débrouiller* ». Il convient même de rappeler que les enseignants sont partis en grève pour exiger d'être fournis en documents qui remplaceraient les cahiers de préparation. Pourtant, tout enseignement systématique nécessite une préparation, et la préparation constitue une étape fondamentale, comme nous l'avons mentionné, de la tâche de l'enseignant, qui est basée sur des séquences d'activités mettant en scène l'enseignant et les apprenants dans le cadre d'une interaction à visée cognitive limitée dans le temps. Cette mise en scène ne peut être efficace et maîtrisée que si elle est préparée dans le respect de certains principes élémentaires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle de *scénarisation* dans le cadre de la pratique des enseignants en interaction avec les apprenants. Cette interaction implique le principe que les enseignants transmettent le savoir en s'appuyant sur un rituel d'échange verbal susceptible de faire l'objet d'une réflexion orientée vers un meilleur rendement.

Ces principes et instructions doivent être accompagnés d'un programme d'enseignement pertinent, dont le rôle est de définir les différentes *étapes* à parcourir par un apprenant dans l'acquisition des connaissances devant permettre d'atteindre des objectifs circonscrits dans la période d'une année scolaire qui ne dure que neuf mois et quinze jours au Burkina Faso (entre le 1^{er} octobre et le 15 juillet).

d. Le programme de lecture au CP

Le programme élaboré pour répondre à ses objectifs correspond à l'étude de graphies représentant des sons, pour une grande partie et ensuite à une initiation à la lecture courante. Cette étude est organisée de façon hebdomadaire et se présente de la manière suivante :

Au CP1

Semaine	Contenu	Semaine	Contenu	Semaine	Contenu	Semaine	Contenu
---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Article 05, p12

1	i	7	l et t	13	k et h	19	an et en
2	u	8	p et m	14	j et g	20	in et ain
3	o	9	d et r	15	w et x	21	ei et ai
4	a	10	s et n	16	y et z	22	é=ez=er è=et=es= est
5	e et é	11	b et f	17	ou et eu	23	gr, vr, br
6	è et ê	12	c et v	18	oi et on	24	cl et pl

Au CP2

Semaine	Contenu	Semaine	Contenu	Semaine	Contenu	Semaine	Contenu
1	é=ez=er è=es=est	7	on=om an=en= am	13	ian, ien, ion tion=sion	19	Lecture courante
2	gr, vr, br bl, cl, pl	8	in=ein in=ein= im=aim	14	ui et oin	20	Lecture courante
3	ch et gn	9	oc, or, ol ec, er, el	15	ille et ouille	21	Lecture courante
4	qu et gu	10	ac, ar, al our, oir, eur	16	aille=ail eille=eil	22	Lecture courante
5	c=s et s=z	11	g=j ph=f	17	euil-euille oy, uy, ay, y=i	23	Lecture courante
6	Lecture courante	12	ié,ier, ied ia, io, ieu	18	Lecture courante	24	Lecture courante

Ces deux tableaux font état de deux programmes scolaires de 24 semaines chacun. En dehors des trois premières semaines du CP1, il est prévu deux leçons de lecture par semaine. Dans chaque cellule du tableau représentant les deux leçons de lecture prévues par semaine, le son ou le groupe de sons en gras constituent une leçon distincte tandis que l'autre groupe constitue la deuxième leçon de la semaine. Il est également prévu des séances de révision pour

Article 05, p13

certaines périodes, cependant, une incohérence est observée entre ce qui est prévu dans le livre de lecture et ce qui apparaît dans les instructions officielles. Ainsi, les périodes de révision diffèrent donc d'un document à l'autre.

Vu le nombre de graphèmes à mémoriser caractéristique de l'orthographe française ainsi que les manipulations à effectuer, la charge cognitive imposée aux enfants demande d'énormes efforts, qui peuvent être atténués par la révision des sons déjà étudiés, à condition que les activités de révision soient régulières et bien adaptées. Conformément aux instructions officielles, une séance de révision est prévue à la fin de chaque semaine, le samedi, afin de revoir les graphèmes ou les sons étudiés au cours de la semaine, ainsi que les syllabes et mots des mêmes leçons.

Concernant le livre de lecture, pour ce qui concerne le CP1, on remarquera que deux pages de révision (comprenant les graphèmes, les syllabes, les mots et les phrases) apparaissent après une série de quatre leçons de lecture jusqu'à la neuvième semaine. A partir de la dixième semaine jusqu'à la dix-septième semaine, les deux pages de révision apparaissent au bout d'une série de deux leçons. A partir de la dix-huitième semaine jusqu'à la fin du programme, le cycle des deux pages de révision reprend à l'issue d'une série de quatre leçons.

De nos visites dans les classes, nous avons constaté que la plupart des enseignants ne parviennent pas à suivre la programmation des instructions officielles, c'est-à-dire tout simplement que les enseignants n'arrivent pas à suivre le rythme de deux leçons par semaine. Par exemple, en janvier 2014, nous avons observé l'utilisation du livre de la première année dans les classes de CP2 (deuxième année). Ce constat concerne toutes les classes de CP que nous avons visitées. Il n'est même pas rare que des élèves traversent la troisième année sans toucher au livre du CE1⁷. Un enseignant l'a exprimé ainsi : « *parfois on passe du livre de CP2 au livre du CE2 (quatrième année) sans toucher au livre du CE1 (troisième année) parce qu'on n'a pas fini le livre du CP2 avant la fin de l'année avec des élèves du CE1.* »

Nous avons également observé que même lorsque l'enseignant passe au livre du CE1 en troisième année, il continue d'afficher les sons et leurs graphies qui sont censés être maîtrisés au CP2. Cela signifie que la maîtrise de la lecture des sons n'est pas effective après la deuxième année. Ainsi, nous pouvons conclure que la gestion des programmes de lecture au cours des deux premières années du primaire reste difficile pour les enseignants. La planification des apprentissages dans le temps demeure donc une préoccupation majeure dans l'acquisition des

⁷ Cours élémentaire première année (la troisième année de l'école primaire)

mécanismes de lecture dès les deux premières années de la scolarité primaire.

e. L'acquisition des mécanismes de lecture en CP

A la fin de la classe du CP2, on s'attend à ce que la grande majorité des écoliers (au moins 80%) sachent lire des mots et des phrases simples essentiellement constitués de sons et de syllabes qu'ils ont étudiés durant deux années scolaires. Ces compétences fondent les bases de la pratique de la lecture courante qui débute à partir de la troisième année de la scolarité primaire. D'ailleurs, dans les instructions officielles de 1989, les deux objectifs principaux au CP sont les suivants :

- familiariser l'élève aux mécanismes de la lecture ;
- amener l'élève à lire globalement.

A partir de ces deux objectifs, on peut dire qu'aucun écolier ne doit être laissé pour compte. Cependant, le constat fait par les études de la Banque mondiale reste saisissant, car moins de 30%⁸ des écoliers de 10 ans et plus peuvent atteindre ce niveau de compétence en lecture. Au cours de nos visites de classe, tant dans les classes de CP que dans celles de CE⁹ et CM¹⁰ les élèves ont des difficultés à lire. Un fait qui convainc que les élèves finissent les deux premières années sans une maîtrise parfaite et nécessaire de la lecture des sons et des syllabes est la présence permanente de ces graphèmes (sons) et syllabes, systématiquement laissés au tableau, dans les classes de CE1. Lorsqu'on pose la question de savoir pourquoi la présence de ces sons au tableau et de façon permanente, les enseignants concernés répondent : « *ce ne sont pas tous les élèves qui maîtrisent la lecture des sons étudiés en CP* ». Ce constat n'est qu'une suite logique d'un fait que nous avons observé dans les salles de classe : des apprenants de la classe du CP2 qui lisent difficilement les syllabes déjà étudiées. Pourtant, comme cela a déjà été signalé, sans ces compétences de base, c'est-à-dire la lecture intuitive des syllabes, la lecture courante est inaccessible aux élèves.

Les données mentionnées concernent les programmes d'enseignement qui s'articulent avec d'autres faits dans tout processus d'apprentissage. Ces faits concernent les apprenants d'une part, et d'autre part l'objet d'apprentissage qu'est l'acquisition des mécanismes de lecture et son enseignement. Les questions de langue, d'orthographe ainsi que la manière de présenter les connaissances à acquérir ont une forte influence sur l'apprentissage de la lecture, que nous allons discuter dans le point suivant.

⁸ World Bank, 2019

⁹ Cours élémentaire (elle a une première et une deuxième année)

¹⁰ Cours moyen (elle a aussi une première et une deuxième année)



4. Interprétation des données

Le point de départ de cet article a été le constat d'un enseignement crucial, l'initiation à la lecture, qui n'arrive pas à atteindre ses objectifs. Cela a des conséquences dévastatrices sur toute la scolarité des élèves qui, parfois, sont obligés d'abandonner parce qu'ils n'arrivent plus à suivre les enseignements. L'analyse des données révèle des insuffisances au plan institutionnel, mais aussi les représentations que les enseignants ont de l'enseignement de la lecture en première et deuxième année.

Au regard des données exposées, on peut situer l'échec de l'apprentissage de la lecture au Burkina Faso principalement à deux niveaux : l'institution et l'instruction.

a. Le système éducatif primaire

Concernant l'institution, nous tenons à rappeler que tout apprentissage, parce qu'il nécessite des efforts, implique des contraintes. Le rôle de l'institution éducative, représentée par le ministère de l'Education nationale, à l'origine de l'organisation et de la structuration du système éducatif est de prendre en compte ces contraintes dans les programmes, instructions et principes d'enseignement.

A la lumière de nos observations, nous avons remarqué qu'au-delà de toutes les contraintes qui peuvent s'imposer à tout candidat à l'acquisition des mécanismes de lecture, la question linguistique est prépondérante au Burkina Faso. Nous avons souligné précédemment que ne pas parler une langue dans laquelle on veut apprendre à lire impose des efforts intellectuels supplémentaires, donc une charge cognitive plus élevée. Nous avons déjà expliqué que la mémorisation des sons, de leurs correspondances graphiques et leur identification se font à travers les mots de la langue de lecture. Les écoliers burkinabè ne parlant pas le français avant de d'entrer à l'école ne peuvent donc s'appuyer sur des mots du français pour appliquer leur apprentissage de la lecture. Ils sont, ainsi, confrontés à une situation d'apprentissage nécessitant une mémorisation rigoureuse à partir de quelques mots présentés pour la découverte des sons et de leurs graphies. Le niveau d'abstraction requis à cet effet est très élevé et n'est pas à la portée d'enfants de leur âge (Piaget J., 2008).

Pourtant, les instructions officielles ne font pas explicitement mention du problème linguistique à l'école. Ni dans la formation des enseignants, ni dans les documents servant de repère aux enseignants ce problème n'est discuté. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, les enseignants ne considèrent pas le problème linguistique comme un obstacle à l'apprentissage de

la lecture au cours préparatoire. Ils disent simplement : « *le programme du CPI est très chargé* ». Alors que le nombre de leçons ne devrait pas poser de problème : 48 leçons pour 24 semaines. En pensant aux neuf mois et quinze jours de l'année scolaire, on se rend compte que même avec deux congés trimestriels de deux semaines chacun, le temps est suffisant pour épuiser le programme si tout se déroule comme prévu. En fait, le programme est long parce que les élèves n'arrivent pas suivre. En un mot, l'apprentissage est difficile pour la plupart d'entre eux et ne progresse pas dans de telles conditions.

Mis à part le problème linguistique, un autre obstacle qui se dresse devant les élèves apprenant à lire au Burkina Faso : l'orthographe de la langue française dont la complexité a été mentionnée précédemment. Cette complexité n'est pas non plus abordée dans les documents officiels à l'attention des enseignants, qui ont du mal à établir un lien entre les difficultés des apprenants et la complexité de l'orthographe.

Les faits de langue et d'orthographe nécessitent un traitement spécifique et explicite que les autorités chargées des questions éducatives à l'école primaire doivent initier à travers des cadres bien précis conditionnant les pratiques enseignantes. La prise en compte de ces faits doit conduire à une formation des enseignants et à la définition de programmes et méthodes d'enseignement répondant aux besoins d'instruction des apprenants qui ont besoin de programmes adéquats et de plus de temps d'apprentissage.

Nous avons fait remarquer que la syllabe qui constitue un élément fondamental dans la prononciation et la lecture des mots n'est pas traitée avec insistance. Pourtant, des insuffisances dans la lecture des syllabes induisent en même temps des difficultés de lecture qui ne peuvent que croître, dans la mesure où le nombre de sons à mémoriser et à manipuler pour lire et écrire s'accroît de jour en jour. Ce constat implique en même temps la dimension affective des apprentissages, car la question de la motivation passe par la conscience qu'on a de réussir une activité. Comme l'a souligné Britt-Mari Barth (2001), la motivation est davantage un produit de l'acte d'apprendre que son déclencheur, car on aime bien s'adonner aux activités dans lesquelles on a de la réussite et vice versa ; on tend à éviter ce qui nous paraît insurmontable comme défi. La motivation se trouve donc dans l'activité elle-même et la lecture, au vu de ses implications dans les apprentissages scolaires, doit lui conférer une place à part.

A cet effet, on n'hésite pas à évoquer la notion de Matthew effect¹¹ dans les pays anglo-saxons pour indiquer que les élèves qui s'en sortent en lecture liront mieux et apprendront

¹¹ L'effet Mathieu qui référence à un passage de la Bible, Mathieu 20 : les riches s'enrichiront davantage et les pauvres s'appauvriront davantage

d'avantage, tandis que les élèves qui ont des difficultés en lecture auront peu de chance d'apprendre convenablement à lire, car la difficulté de la tâche va grandissant. Ces élèves en difficulté finiront par être des laissés pour compte du système. Il n'est pas rare que certains pays¹² mettent en place des projets d'envergure nationale dédiés à l'apprentissage de la lecture. Ces projets nationaux ont pour objectifs d'informer les populations sur les enjeux liés à la maîtrise de la lecture ainsi que les mesures à prendre pour faire face aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Ces mesures concernent tous les acteurs : les autorités politiques et administratives, les enseignants, les parents ainsi que les élèves, chacun a un rôle et des responsabilités bien définis dans les projets.

Dans le cas du Burkina Faso, même si l'Etat, par l'intermédiaire du ministère de l'Education nationale, planifie et met en œuvre un projet dédié à l'apprentissage de la lecture, le rôle des parents dans ce projet restera marginal, car le taux d'analphabétisme est élevé au sein de la population adulte de plus de 15 ans. Ce taux dépasse 60%¹³ voire plus, étant donné que la littératie de cette frange de la population n'a jamais fait l'objet d'une étude sérieuse. Ce fait accroît la charge de l'institution scolaire dans son objectif de fournir une éducation de qualité et équitable à tous les enfants dont elle a la charge. L'enseignement au Burkina Faso doit donc tenir compte du fait que la classe reste le seul lieu où la plupart des élèves apprennent de façon systématique ce qui est enseigné à l'école. Les besoins en enseignement des élèves doivent être évalués en fonction de leur environnement socioéconomique et culturel qui exerce une influence certaine sur leur perception des tâches scolaires, mais également sur leurs aptitudes cognitives.

Avec la notion de *zone proximale de développement* de Lev Vygotsky (Ivic I., 2000) un enfant finit par réaliser seul ce qu'il a appris avec l'aide de l'adulte. Apprendre à lire à la maison a une signification et une portée significative que l'école doit combler pour les enfants qui ne peuvent pas en bénéficier. La question des révisions entre en ligne de compte dans cette situation, car les séances de révision doivent permettre de traiter en profondeur la question de la mémorisation des graphèmes et les sons correspondants, ainsi que leurs manipulations dans les différentes syllabes et mots où ils se manifestent. Pourtant, il a été rapporté précédemment que la révision en lecture ne bénéficie pas d'un traitement rigoureux. Il existe une différence de traitement de cette question selon qu'on se réfère au livre de lecture ou les instructions officielles (IO de 1989). En outre, il convient de remarquer que la révision ne figure pas sur les

¹² <https://literacytrust.org.uk/programmes/young-readers-programme/>

¹³ Selon le Recensement général de la population de 2019 publié par l'INSD (Institut national de la statistique et de la démographie) le taux d'alphabétisation des adultes de plus de 15 ans est de 29,7% de la population générale.



emplois du temps des cours préparatoires. Par conséquent, l'enseignant n'est pas tenu de les réaliser toutes les semaines.

Pourtant, apprendre à lire en français fait fortement appel à la mémoire et à la capacité de construction. En revisitant le programme de la lecture en *cours préparatoire*, on se rend compte du nombre élevé et croissant de sons à mémoriser et à manipuler de manière graduelle. Cela est en grande partie lié au fait que l'orthographe du français n'est pas transparente, occasionnant des situations de dyslexie qui semblent rares avec les langues à orthographe transparente, comme l'espagnol ou le portugais où chaque son correspond à un graphème et un graphème correspond à un son. En lecture, tous les graphèmes étudiés doivent être impérativement connus et maîtrisés au risque de créer une rupture dans le processus d'apprentissage, car l'élève se trouvera confronté à des syllabes qu'il n'arrivera pas à déchiffrer dans certains mots.

L'idée de révision est donc fondamentale dans les apprentissages et particulièrement en lecture durant les deux premières années de la scolarité, pendant lesquelles les graphèmes et les sons correspondants fonctionnent comme les maillons d'une chaîne, où c'est l'élément le plus faible qui détermine la force de la chaîne. En psychologie cognitive on parlera du principe de récence pour montrer que la mémoire a besoin d'un traitement en profondeur et de la régularité (M. W. Matlin, 2001) dans le processus d'apprentissage.

b. Les insuffisances de l'enseignement

Il ressort des données présentées que les enseignants rencontrent des difficultés de planification et d'observation.

L'insuffisance de planification découle d'abord du manque de rigueur des enseignants dans l'exécution de leurs tâches, marquée par des absences, des retards ainsi que des irrégularités remarquées dans le respect des principes pédagogiques. L'apprentissage de la lecture exige une maîtrise sans faille de toutes les graphies de la langue française conduisant au déchiffrement. Cela nécessite une mémoire à long terme et une mémoire de travail à la hauteur de cette exigence. Ainsi, son enseignement demande de la rigueur et une visée qui dépasse l'objectif d'une leçon pour travailler dans le sens de la capitalisation des notions déjà enseignées qui servent de fondations aux nouvelles leçons, car l'acquisition de la lecture constitue une continuité. Dans le débat des méthodes d'apprentissage de la lecture qui semble être dépassé de nos jours par l'adoption de la méthode mixte, qui retient les avantages de chaque méthode en minimisant leurs faiblesses, on rappelle d'ailleurs qu'aucune méthode n'empêche les enfants

d'apprendre à lire et que l'efficacité d'une méthode tient à l'efficacité de l'enseignant. Il est donc tout à fait logique qu'un enseignement qui ne tient pas compte de tout ce que l'apprentissage de la lecture implique comme contraintes (cognitive ou socioculturelle) ne parvienne pas à faire lire les élèves convenablement.

Outre l'insuffisance de planification qu'on peut reprocher aux enseignants, il y a la question de l'observation des élèves. Si les élèves peuvent passer les deux premières années de leur scolarité sans apprendre à déchiffrer convenablement les mots, c'est qu'il y a eu une absence d'observation de leurs progrès. L'enseignement est donné dans le cadre d'un programme qui contient une succession de leçons sans tenir réellement compte de ce que les élèves apprennent réellement, car en aucun moment, il n'est mentionné dans les instructions officielles les difficultés probables auxquelles les élèves peuvent être confrontés. Les obstacles n'étant pas identifiés d'avance, il est fort logique que des mesures appropriées ne soient pas systématiquement prévues pour les surmonter. C'est d'ailleurs pour cette raison que selon les représentations que les enseignants ont de l'apprentissage de la lecture au CP, leur simple présence en classe suffit pour que les élèves s'approprient les mécanismes de déchiffrage en lecture. Les enseignants doivent être sensibilisés à toutes les implications liées à l'apprentissage de la lecture, qu'elles soient d'ordre, cognitif, linguistique, orthographique et même socioculturel. Ainsi auront-ils les compétences nécessaires leur permettant d'observer la progression de leurs élèves afin de leur apporter un soutien adéquat pour faire d'eux des apprentis lecteurs capables d'automatismes dans la lecture des graphèmes, des syllabes, des mots courants et transparents en français. Ils pourront ensuite, sur la base de ces compétences, progresser vers la lecture courante de textes correspondant à leur âge.

Au regard du caractère fondamental de la lecture dans la vie scolaire des élèves et des insuffisances qui caractérisent son enseignement, il serait efficace de former spécifiquement des instituteurs et dans une certaine mesure, les fixer dans les deux premières classes de l'école primaire.

L'encadrement des enseignants ainsi que les activités pédagogiques à proposer aux élèves nécessitent un contenu précis, dont la mise au point, le suivi et l'amélioration exigent un travail de recherche scientifique approprié. Le rôle de la recherche dans l'amélioration de la qualité de l'éducation est donc incontournable et c'est justement parce qu'elle n'existe pas de façon systématique que le système éducatif dans son ensemble souffre d'un manque d'outils d'évaluation adéquats pour rendre compte de la situation réelle des apprentissages dans les salles de classe. Le système éducatif burkinabè dans son ensemble est très marqué par le

tâtonnement dans le secteur de l'éducation.

Conclusion

Apprendre à lire implique la construction de compétences liées à la connaissance des graphèmes ainsi que leur synthèse pour lire des syllabes et des mots. L'acquisition de ces compétences ne dépend pas seulement des efforts cognitifs à déployer par les apprenants. Elle est aussi conditionnée par l'orthographe de la langue, la pratique de la langue de lecture, l'environnement socioculturel de l'apprenant ainsi que l'enseignement que ces apprenants reçoivent à cet effet. Autant dire que l'apprentissage de la lecture est jalonné d'obstacles à partir desquels on peut évaluer la complexité de l'acquisition de la lecture. Cependant, on remarquera que même si ces obstacles sont intuitivement reconnus au Burkina Faso, ils ne font pas l'objet d'une évaluation systématique. Nous assistons donc à un enseignement qui ne tient pas compte des besoins spécifiques des apprenants. Il semble donc logique que les élèves burkinabè franchissent le cap de la deuxième année du cours préparatoire sans avoir acquis une maîtrise suffisante du mécanisme de déchiffrement de la langue française.

Ce constat nous amène à dire qu'un enseignement conséquent de la lecture doit commencer par l'évaluation des obstacles d'apprentissage, prenant en compte tous les aspects impliquant l'apprentissage de la lecture. Ce n'est qu'à ce prix que des activités d'apprentissage répondant aux besoins d'instruction des élèves peuvent leur être proposées. Ces activités doivent permettre un apprentissage basé sur une construction rigoureuse et graduelle des compétences requises pour lire. Cela implique des changements profonds dans le système éducatif qui ne peuvent venir que d'un engagement ferme des autorités politiques impliquant dans ce projet tous les acteurs du système avec un regard spécifique sur le rôle de chaque acteur. La recherche scientifique reste donc incontournable dans la réalisation d'un tel projet axé sur une éducation primaire de qualité et équitable pour tous les écoliers burkinabè.

Bibliographie

- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Retz.
BARTH, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. In *Education et didactique* 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
MEBA & MESSR, (2004). Rapport national du développement de l'éducation au Burkina Faso.
MATLIN, M. W. (2001). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive*. DeBoeck.
PIAGET, J. (1991). *La psychologie de l'intelligence*. 7^e édition [1^{re} édition 1967]. Armand Colin.
PIAGET, J. (2008). *Psychologie et pédagogie*. 2^e édition [1^{re} 1969 édition Denoël]. Folio.



- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2011). *La psychologie de l'enfant*. 2^e édition [1^{re} édition 1966]. PUF.
- INSD, (2019). Recensement général de la population et de l'habitat, Burkina Faso.
- RIEGEL, M. ; PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2014). *La grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycho-linguistique. *Revue Française de pédagogie* 87, 77-106.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1422
- WORLD BANK GROUP, (2022). *Quality Early Learning. Nurturing Children's Potential*. Edited by Magdalena Bendini and Amand E. Devercelli.
- WREN, S. (2001). *The Cognitive Foundations of Learning to Read*, Framework, Southwest Educational Development Laboratory

Webographie

- IVIC, I. (2000). *Lev S. Vygotsky*. [En ligne] Disponible sur :
<http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Ivic1994.pdf> (le 14/10/2025)
- KLIEME, E. ; Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating Effects of Teaching and Learning in Swiss and German Mathematics Classrooms. In *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in Classroom* P 137-180. [En ligne]. Disponible sur :
[https://books.google.bf/books?hl=fr&lr=&id=pbUTAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Klieme+%26+al.+three+dimensional+patern+\(2009\)&ots=f-](https://books.google.bf/books?hl=fr&lr=&id=pbUTAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Klieme+%26+al.+three+dimensional+patern+(2009)&ots=f-) (le 15/10/2025)
- LAHIRE, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire. In *Sociétés contemporaines* N°11-12, Septembre / Décembre 1992. pp.167-187. [En ligne]. Disponible sur :
https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1085 (le 14/10/2025).
- SCHAARS, MONIEK M.H.; SEGERS, E. & VERHOEVEN L. (2019). Cognitive and linguistic precursors of early first and second language reading development. In *Learning and Individual Differences* 72, p.1–14. [En ligne]. Disponible sur :
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.008> (le 21/08/2022)
- WORLD BANK. (2019). *Ending Learning Poverty: What will it take*, World Bank, Washington DC. [En ligne]. Disponible sur :
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/395151571251399043/pdf/Ending-Learning-Poverty-What-Will-It-Take.pdf> (le 11/10/2025).



Officialisation des langues nationales - enjeux et défis pour le Burkina Faso¹

Mamadou Lamine SANOGO

Directeur de Recherche
INSS-CNRST, Ouagadougou

Abstract:

This article represents the current stage of our reflections on African language policy in general and that of Burkina Faso in particular. More specifically, we question the effectiveness of the officialization measures long demanded by certain African and Burkinabe linguists and now accepted by states such as Mali and Burkina Faso. We remain convinced that while officialization measures establish a legal framework that is, in principle, favorable to national languages, they do not automatically guarantee the promotion of the languages concerned. Similarly, a language policy of this scope must be rooted in the country's language ecology, taking into account the ethnolinguistic vitality of the languages present, as well as the needs of the continent and the world as a whole. Similarly, in order to be successful, this policy of promoting African languages must take into account the human, financial, and above all sociopolitical costs, as well as the geopolitical implications, particularly the costs of the much-vaunted sovereignty. Technical and financial partners are not generally eager to get involved when it comes to claims of sovereignty and independence, which are a matter of state dignity.

Keywords: National languages, official language, language legislation, glottopolitics, multilingualism

Résumé :

Le présent article est l'étape actuelle de nos réflexions sur la politique linguistique africaine en général et plus particulièrement sur celle du Burkina Faso. Plus précisément, nous nous interrogeons sur l'efficacité des mesures d'officialisation longtemps réclamées par certains linguistes africains et burkinabè et aujourd'hui acceptées par des Etats comme le Mali et le Burkina Faso. Nous restons convaincus que si la mesure d'officialisation définit un cadre juridique « favorable », par principe, aux langues nationales, elle ne garantit pas automatiquement la promotion desdites langues. De même, une politique linguistique de cette envergure devra s'enraciner dans l'écologie des langues du pays, en prenant en compte la vitalité ethnolinguistique des langues en présence ainsi que les besoins du continent dans un contexte plus global. De même, pour réussir, cette politique de promotion des langues africaines doit tenir compte aussi bien des coûts humains, financiers et surtout sociopolitiques ainsi que des implications de la géopolitique, notamment les coûts d'une souveraineté tant revendiquée. Les partenaires techniques et financiers ne se bousculent pas en général quand il s'agit de revendication de souveraineté et d'indépendance et cela relève de la dignité des Etats.

Mot-clés : Langues nationales, langue officielle, législation linguistique, glottopolitique, plurilinguisme

¹ Une première version du présent texte a fait l'objet d'une communication présentée le 22 février 2024 à l'Université Nazi Bony de Bobo-Dioulasso. L'auteur tient remercier et à renouveler toute sa reconnaissance aux organisateurs pour l'opportunité qui lui a été offerte d'avoir des échanges riches et fructueux avec l'ensemble des participants.



Hakililafen

Nin seben nin be an ka hakilinantaw lo damayira ka taga farafinnakan kowfaan fe, in'a fo tigi tigi min yi Burkina Faso taw ye. Cen ka di, an b'an yere jininga n'a y'a soro janiya min tara k'a fo ko ka farafinna kanw ka jaman marakan ye, n'o lajinina farafinna ani Burkina kankopinila dow fe, ni Mali jamana, Nizeri jamana ani Burkina jamnaw sonna a ma ; yala a bi nonbo wa ? An sigininbe an kan k'a fo ko n'ay'a soro, an nunu keli marakan ye o se k kne sabu ye sariya nasirw jiidi, ja, o ti seka ke sababu ye ka kan nunu sankorota yorinin kelen. O cogokelen na, jamana kankow laben sira nin hake ra, fo an kan janto kan kelen ken be sigicogow a ani u tingonin be jagon na cogoya min na ; k'u kelen kelen be galabu ra ani jamanaw mako bi ko min na dije nin konn. O bonnin ko a ra, n'an ko kan ko farafinna kan sankorotali fere nin ka sira soro, fo an kan janto a baarakelaw lonni be mnw na, a nafolo wa janko sigidakow ani dipetagasira, i n'a fo musakako min bi yeretako unkan n'an kenin be k'an sonni sigi min kan. N'a fora ko jaman ka yereta ani yeremahoronya, Demebagaw ti gringrn o ko ra u o ye jamana yere ka horonya ko ye.

Introduction

La réforme constitutionnelle adoptée par l'Assemblée Législative de Transition du Burkina Faso le 30 décembre 2023 constitue un acte glottopolitique majeur, dont la portée dépasse largement le cadre juridique national. Loin d'être un simple ajustement technique, cette décision d'élever les langues nationales au rang de langues officielles tout en reléguant le français au statut de langue de travail s'inscrit dans une réorientation politique et géostratégique profonde. Elle est le pendant linguistique d'une dynamique de rupture souverainiste, menée de concert par les autorités de la transition avec leurs partenaires du Mali et du Niger au sein de l'Alliance des États du Sahel (AES). Ce changement, qui met fin à plus de soixante ans de monolinguisme officiel hérité de la colonisation, se veut une réappropriation symbolique et politique du destin national, un acte de décolonisation linguistique longtemps revendiqué par les penseurs et militants panafricanistes. (Sanogo M.L. 2024).

La thèse centrale de cette analyse est que si l'officialisation des langues nationales représente un puissant et légitime symbole de reconquête souveraine, sa traduction d'un statut *de jure*, inscrit dans la loi fondamentale, à une réalité fonctionnelle *de facto* est semée d'embûches et de défis immenses. Ces défis ne sont pas seulement d'ordre technique ou financier ; ils sont profondément enracinés dans une écologie sociolinguistique complexe, une histoire de politiques linguistiques ambivalentes, et, de manière critique, dans des données démolinguistiques largement défaillantes qui faussent la perception même de la réalité à aménager. Le succès de cette réforme historique dépendra moins de la lettre du texte constitutionnel que de la capacité de l'État à naviguer ces complexités avec une stratégie claire, inclusive, pragmatique et dotée de ressources suffisantes. Un échec à relever ces défis risquerait de transformer une promesse d'unité et d'émancipation en une source de désillusion, voire de nouvelles tensions sociales.

Pour appréhender la complexité de cette transition, la présente analyse adoptera un cadre théorique glottopolitique, inspiré notamment de l'école de Rouen, qui postule que toute action — ou inaction — sur la langue est un acte politique qui influence les rapports sociaux. Guepin, L. et

Article 04, p2

Marcellesi, J-B., (1986). Ainsi, le présent texte s'articulera en quatre parties. La première se consacrera à une analyse textuelle de la rupture constitutionnelle pour en mesurer la portée symbolique et glottopolitique. La deuxième partie déconstruira les fondations fragiles sur lesquelles cette politique doit se bâtir, en menant une critique des données démolinguistiques disponibles et en décrivant l'écologie réelle des langues au Burkina Faso. La troisième partie détaillera les chantiers colossaux de l'opérationnalisation, des défis techniques de l'aménagement du corpus aux coûts financiers de la souveraineté. Enfin, la quatrième partie tirera des leçons d'expériences comparatives internationales pour esquisser des perspectives et des recommandations stratégiques pour le Burkina Faso.

Partie 1 : La Rupture Constitutionnelle

La modification de l'article 35 de la Constitution burkinabè n'est pas une simple réécriture ; elle constitue une inversion fondamentale de la hiérarchie linguistique héritée de la période coloniale. Cet acte juridique s'inscrit dans un contexte politique régional de contestation de l'ordre postcolonial et d'affirmation d'une souveraineté nouvelle, portée par les pays de l'AES.

1.1. De l'Ancien au Nouveau Statut : Une Analyse Comparative de l'Article 35

Pour saisir l'ampleur de la rupture, une analyse comparative minutieuse des textes constitutionnels s'impose. L'ancienne formulation de l'article 35, issue de la Constitution du 2 juin 1991 et de ses révisions ultérieures, stipulait : « La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ». Cette disposition instaurait une hiérarchie claire et rigide. Le français jouissait d'un statut exclusif et inconditionnel de langue officielle, tandis que les langues nationales étaient reléguées à un statut subalterne, leur promotion et leur éventuelle officialisation étant conditionnées par une loi d'application qui, en plus de trente ans, n'a jamais été édictée. Cette inaction législative a maintenu les langues burkinabè dans une situation de marginalisation institutionnelle, les confinant aux sphères informelles de la vie sociale.²

La nouvelle rédaction de l'article 35, adoptée le 30 décembre 2023, renverse radicalement cette architecture : « Les langues nationales officialisées par loi sont les langues officielles du Burkina Faso. La loi fixe les conditions de promotion et d'officialisation des langues nationales. L'anglais et le français sont des langues de travail ». L'analyse de ce nouveau texte révèle plusieurs changements fondamentaux. Premièrement, le principe d'officialité émane désormais des langues nationales. Le français n'est plus la source de la légitimité linguistique de l'État. Deuxièmement, le passage du statut de « langue officielle » à celui de « langue de travail » pour le français est une requalification juridique et symbolique majeure. Il ne s'agit plus de la langue identitaire de l'État, mais d'un outil fonctionnel et

² Comme au Mali, le Burkina abandonne le français comme langue officielle | Africanews, consulté le août 28, 2025, <https://fr.africanews.com/2023/12/07/comme-au-mali-le-burkina-abandonne-le-francais-comme-langue-officielle/>

utilitaire. Troisièmement, l'introduction de l'anglais sur un pied d'égalité avec le français comme langue de travail constitue un pivot stratégique. Cette décision signale une volonté de désenclavement de la sphère exclusivement francophone et une ouverture vers un monde multipolaire où l'anglais est la principale langue de la science, du commerce et de la diplomatie internationale. En plaçant l'anglais aux côtés du français, les autorités de transition ne se contentent pas de rompre avec l'ancien partenaire colonial ; elles positionnent le Burkina Faso dans une nouvelle dynamique géopolitique, anticipant les critiques d'un repli isolationniste et présentant la réforme comme un acte pragmatique et tourné vers l'avenir. La réforme linguistique devient ainsi un instrument de politique étrangère, servant à la fois à dé-privilégier la langue de l'ancien colonisateur et à embrasser la langue de la mondialisation.

Enfin, la clause « officialisées par loi » demeure un point critique. Elle transfère le pouvoir d'officialisation d'un acquis constitutionnel (pour l'ancien statut du français) à un processus législatif futur. Si cela ouvre la voie à une reconnaissance progressive et structurée des langues nationales, cela crée également un risque de blocage politique. La définition des « conditions de promotion et d'officialisation » sera le véritable test de la volonté politique du gouvernement et le lieu de potentiels arbitrages complexes.

1.2. Une Décision Souverainiste dans le Contexte de l'AES

Cette réforme linguistique ne peut être comprise en dehors du contexte politique qui l'a vue naître. Depuis les changements de régime intervenus à partir de 2020, le Burkina Faso, le Mali et le Niger ont engagé une politique de distanciation vis-à-vis de la France et de ses alliés, tout en se rapprochant pour former l'Alliance des États du Sahel (AES). Cette alliance, initialement sécuritaire, a rapidement pris une dimension politique et idéologique, fondée sur un discours souverainiste, panafricaniste et critique du néocolonialisme. Les discours de dirigeants comme le Capitaine Ibrahim Traoré sont emblématiques de cette posture, appelant à une « indépendance réelle » et à une rupture avec les élites perçues comme des « esclaves de salon » au service d'intérêts étrangers.³

Dans ce cadre, la réforme linguistique est un acte politique de premier plan. Elle s'aligne parfaitement sur la démarche du Mali, qui a opéré une révision constitutionnelle similaire en juin 2023, reléguant également le français au rang de langue de travail. Cette convergence n'est pas fortuite. Elle témoigne d'une stratégie coordonnée visant à instrumentaliser la langue comme un puissant symbole de rupture et de refondation nationale. En touchant à la langue, les régimes de l'AES s'attaquent à l'un des piliers les plus visibles de l'héritage colonial et cherchent à mobiliser le soutien populaire autour d'un projet nationaliste. (Sanogo M.L., 2025). Bien que certains observateurs critiquent le calendrier de cette réforme en pleine crise sécuritaire, y voyant une manœuvre de diversion, pour les autorités de la

³ Discours du Capitaine Ibrahim TRAORE au 1er Sommet de l'AES - YouTube, consulté le août 28, 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=3V3YJX5wt8U>

transition, il s'agit d'un acte fondateur de souveraineté.

L'harmonisation des politiques linguistiques entre le Mali et le Burkina Faso est en train de créer un véritable « bloc glottopolitique » au sein de l'AES. Cette coordination pourrait avoir des répercussions significatives à long terme. Elle pourrait encourager le développement de ressources pédagogiques et linguistiques communes, renforcer la coopération universitaire et culturelle entre les pays membres, et potentiellement mener à l'émergence de standards régionaux pour les grandes langues véhiculaires transfrontalières comme le fulfuldé. À terme, ce bloc pourrait se positionner comme une alternative à l'espace institutionnel de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), redessinant ainsi la carte linguistique et politique de l'Afrique de l'Ouest.⁴

1.3. Le "Discours Politico-Linguistique Correct" (DPLC) à l'Épreuve des Faits

L'idéologie qui sous-tend la réforme s'appuie largement sur ce que le linguiste Louis-Jean Calvet (2005) a appelé le « Discours Politico-Linguistique Correct » (DPLC). Ce discours, qui a gagné en influence dans les cercles militants et académiques, repose sur une série de principes éthiques : « Toutes les langues sont égales », « Toutes les langues (...) peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain », « Les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle », ou encore « Les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières ». La décision de faire des langues nationales les langues officielles semble être une application directe de ces préceptes.

Cependant, si les principes du DPLC sont moralement et politiquement justes, leur application littérale et indifférenciée dans un État comme le Burkina Faso, qui compte plus d'une soixantaine de langues⁵ pour des ressources très limitées, se heurte au mur des réalités. Le DPLC, dans son idéalisme, tend à ignorer la hiérarchie fonctionnelle, la vitalité ethnolinguistique et le capital symbolique et économique inégaux des langues sur le « marché linguistique ». Traiter les quelques 60 langues nationales comme étant également éligibles à toutes les fonctions officielles (administration, justice, éducation supérieure) est une ambition opérationnellement irréalisable et politiquement périlleuse.

L'utilisation du DPLC par les autorités constitue ainsi une arme à double tranchant. D'un côté, elle offre une justification morale puissante à la réforme, qui trouve un écho favorable auprès des populations et s'inscrit dans un courant de pensée décolonial et panafricaniste. De l'autre, en créant une attente d'égalité linguistique absolue qu'il sera impossible de satisfaire, le gouvernement risque de générer une profonde désillusion. Lorsque des choix devront inévitablement être faits pour déterminer quelles langues bénéficieront de ressources pour leur aménagement et leur promotion, les communautés

⁴Résultats Préliminaires-Conseil national de la statistique, consulté le 28 août 2025, http://cns.bf/IMG/pdf/rapport_preliminaire_rgph_2019.pdf

⁵ Loin d'être stabilisée, la question du nombre de langue reste confrontée à la qualité des sources et la méthode des collectes des données. Ainsi, on compte tantôt 71, 60, 59, voire 48 ou même 46, suivant les sources.



dont les langues seront laissées pour compte pourraient se sentir trahies. Le risque est alors de voir une politique initialement conçue pour renforcer l'unité nationale se transformer en un catalyseur de frustrations et de tensions intercommunautaires, sapant ainsi les fondements mêmes du projet de souveraineté qu'elle est censée incarner.

Partie 2 : Les Fondations fragiles de la réforme

Toute politique d'aménagement linguistique ambitieuse doit reposer sur une connaissance précise et fiable du paysage qu'elle entend transformer. Or, au Burkina Faso, la réforme s'appuie sur des fondations particulièrement fragiles, marquées par des données démolinguistiques obsolètes et méthodologiquement biaisées, qui masquent la complexité de l'écologie réelle des langues.

2.1. Cartographier le Paysage Linguistique : Les Biais Méthodologiques du RGPH et de l'Atlas Linguistique

Notre analyse met en lumière des failles profondes dans les principaux outils de mesure de la réalité linguistique du pays, à savoir le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) et l'Atlas linguistique. Ces critiques, loin d'être de simples détails techniques, révèlent des erreurs épistémologiques qui ont des conséquences directes sur la conception des politiques publiques.

La critique du RGPH porte principalement sur la conception même du questionnaire. La question posée lors des derniers recensements dont les données sont disponibles, « Quelle est la langue couramment parlée dans le ménage ? », est fondamentalement biaisée. Elle postule une forme de monolinguisme au sein du foyer qui est contraire à la réalité sociolinguistique du pays, où de nombreux individus et familles sont plurilingues. Cette formulation unique ne permet pas de capturer la richesse des répertoires linguistiques individuels et collectifs. De plus, dans un contexte où la langue est un marqueur identitaire fort, la question incite à une réponse "déclarative identitaire" plutôt qu'à une description de la pratique réelle. Les répondants, soucieux de préserver leur identité culturelle face à la perception d'une déculturation, ont tendance à déclarer la langue de leur groupe ethnique d'appartenance.

Les conséquences de ce biais sont spectaculaires. Les données du RGPH montrent une corrélation quasi parfaite entre la répartition ethnique et la répartition linguistique, ce qui est sociolinguistiquement improbable. Le mooré est crédité de 52,9 % de locuteurs, un chiffre qui correspond à son poids démographique ethnique mais qui occulte la réalité des pratiques, notamment chez les migrants mossi dans l'ouest du pays. Inversement, des langues à forte véhicularité sont dramatiquement sous-représentées. (Sanogo M. L., 2018). Le dioula, langue du commerce par excellence et *lingua franca* dans tout le Grand Ouest, n'apparaît qu'avec 5,7 % des locuteurs, un chiffre qui contredit toutes les observations de terrain. De même, le français, bien que minoritaire, est cantonné à 2,2 %, un chiffre bien en deçà des estimations basées sur les taux de scolarisation, qui suggèrent un nombre de francophones fonctionnels autour de 10 %, voire plus.



Tableau 1 : Comparaison des Données Démolinguistiques pour les Langues Clés

Langue	% de locuteurs (langue principale) selon le RGPH ¹	Estimation sociolinguistique (% de locuteurs L1+L2)	Rôle/Fonction principale	Implications politiques de la sous/sur-représentation
Mooré	52,9 %	~53 % (principalement L1)	Langue majoritaire, véhiculaire dans le centre	La sur-représentation statistique peut encourager une politique hégémonique ignorant les autres équilibres régionaux.
Dioula	5,7 %	> 20 % (forte proportion de L2)	Langue véhiculaire nationale, langue du commerce	La sous-représentation dramatique occulte son rôle crucial d'intégration économique et sociale, risquant de la marginaliser dans la planification.
Fulfuldé	7,8 %	~8-10 %	Langue véhiculaire régionale (Nord), langue pastorale	Représentation relativement fidèle, mais son caractère transfrontalier est un enjeu clé.
Français	2,2 %	10-24 % (selon les estimations)	Langue de l'administration, de l'éducation supérieure, de l'élite	La sous-représentation minimise son rôle fonctionnel persistant, rendant la transition plus complexe qu'il n'y paraît.

L'Atlas linguistique, autre source de référence, est également critiqué pour ses faiblesses méthodologiques. Élaboré dans les années 1980, il est non seulement obsolète mais repose sur des prémisses contestables, comme la confusion entre langue et ethnie (« une langue = une ethnie ») et le recours au « jugement des locuteurs » plutôt qu'à des analyses scientifiques comme la lexico-statistique pour différencier langues et dialectes. De surcroît, l'absence de publication des données linguistiques détaillées du dernier RGPH de 2019 constitue une lacune majeure, privant les décideurs et les chercheurs d'informations actualisées pour piloter une réforme d'une telle envergure.⁶

2.2. L'Écologie réelle des langues au Burkina Faso

⁶ Les politiques linguistiques en Afrique : pratiques et enjeux | Red de Estudios Africanos, consulté le août 28, 2025, <https://redestudiosafricanos.org/fr/panneaux/les-politiques-linguistiques-en-afrique-pratiques-et-enjeux/>



Au-delà des chiffres, la réalité linguistique du Burkina Faso est celle d'une écologie complexe et dynamique. Elle est structurée par une situation de diglossie stable, où le français a historiquement occupé la fonction de langue « haute » (H), utilisée dans les domaines formels du pouvoir, de l'administration et de l'éducation, tandis que les langues nationales étaient cantonnées aux fonctions « basses » (L), celles de la vie quotidienne, de la famille et du commerce local. La réforme constitutionnelle de 2023 a pour ambition explicite de démanteler cette structure en promouvant les langues nationales à des fonctions « hautes ».

Cependant, le paysage n'est pas une simple opposition binaire entre le français et un bloc homogène de langues nationales. Il est caractérisé par un multilinguisme généralisé. La société burkinabè n'est pas une mosaïque de communautés monolingues, mais un réseau où les individus jonglent quotidiennement avec plusieurs langues. Au sein de cet ensemble, les langues véhiculaires jouent un rôle fondamental d'intégration. Le mooré domine dans le centre, le dioula est indispensable dans l'ouest et le long des axes commerciaux, et le fulfuldé est la langue de communication privilégiée dans le nord pastoral. Ces langues transcendent les frontières ethniques et assurent la cohésion sociale et économique à des échelles régionales et nationales.

Le succès de la réforme dépendra de sa capacité à prendre en compte cette écologie fonctionnelle. Une politique qui, se basant sur des données démographiques brutes et erronées, ignorerait le rôle véhiculaire crucial du dioula dans la capitale économique du pays, Bobo-Dioulasso, au profit du mooré, risquerait de remplacer une langue officielle perçue comme exogène (le français) par une autre, tout aussi exogène pour les populations locales. Cela ne ferait que déplacer le problème de l'aliénation linguistique au lieu de le résoudre. La plus grande menace pour la réforme n'est donc pas tant une opposition externe qu'une erreur de diagnostic interne, qui conduirait à des choix d'aménagement contre-productifs, susceptibles de fragmenter l'espace de communication national au lieu de le consolider.

Partie 3 : Les Chantiers de l'Opérationnalisation : Défis Techniques, Financiers et Sociopolitiques

La proclamation constitutionnelle de l'officialité des langues nationales n'est que la première étape d'un processus long et ardu. Sa mise en œuvre effective, ou opérationnalisation, requiert de s'attaquer à une série de chantiers techniques, financiers et sociopolitiques d'une ampleur considérable.

3.1. L'Aménagement du Corpus : De la Standardisation à la Production

Terminologique

Le premier chantier est d'ordre technique : il s'agit de l'aménagement du corpus des langues qui seront choisies pour exercer des fonctions officielles. Une langue ne devient pas apte à être utilisée dans l'administration, la justice ou l'enseignement supérieur par simple décret ; elle doit être "équipée" pour ces nouvelles fonctions. Cet équipement, comme souligné dans Sanogo M.L. (2024), est une "préoccupation d'une extrême urgence". Il comprend plusieurs tâches fondamentales :

Article 04, p8

- **La standardisation orthographique :** Pour chaque langue, il faut fixer une écriture stable et cohérente, acceptée par la communauté des locuteurs. Cela implique des choix graphémiques (quel alphabet utiliser ?), orthographiques et de segmentation des mots.
- **Le développement lexicographique :** Il est indispensable de produire des outils de référence comme des dictionnaires (monolingues, bilingues) et des lexiques spécialisés.
- **La création terminologique :** Les langues nationales doivent être dotées du vocabulaire nécessaire pour exprimer les concepts modernes dans des domaines variés (droit, sciences, technologies, médecine, etc.). Ce processus soulève des débats importants, comme celui entre le purisme (création de néologismes à partir de racines locales) et le pragmatisme (emprunt et adaptation de termes internationaux, comme "cercle" ou "triangle" évoqués dans les débats publics).
- **La production de matériel pédagogique :** Des manuels scolaires, des grammaires de référence et divers supports didactiques doivent être conçus et produits en grande quantité.

Ce travail de longue haleine nécessite l'intervention coordonnée de linguistes, de terminologues, de pédagogues et des communautés de locuteurs. Pour éviter la dispersion des efforts et l'amateurisme, la création d'une instance nationale de pilotage, un "Conseil Supérieur des Langues Nationales" ou une académie, semble indispensable pour garantir la rigueur scientifique et la cohérence des choix.⁷ Les décisions prises dans ce cadre ne sont jamais purement techniques. Le choix d'un alphabet ou d'une stratégie terminologique est aussi un acte politique et idéologique qui façonne l'identité et l'avenir de la langue.

3.2. L'Aménagement du Statut : Scénarios d'Intégration dans l'Éducation, l'Administration et la Justice

Le deuxième chantier concerne l'aménagement du statut, c'est-à-dire l'introduction effective des langues dans les différents domaines de la vie publique. Une approche de type "big bang", où toutes les langues seraient introduites simultanément dans tous les secteurs, est irréaliste. Une stratégie progressive et fonctionnelle est nécessaire.

- **Dans l'éducation :** L'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement, surtout au primaire, est une priorité. Le Burkina Faso dispose d'une expérience en la matière, avec des résultats contrastés. La réforme de l'école bilingue initiée en 1979 fut brutalement interrompue par le régime de Thomas Sankara en 1986, un acte perçu comme une contradiction majeure avec son discours de valorisation des cultures endogènes. Plus récemment, des

⁷ L'éducation bilingue au Burkina Faso - Association for the Development of Education in Africa (ADEA), consulté le 28 août, 2025,

https://www.adeanet.org/clearinghouse/sites/default/files/docs/interieur_11_burkina_fre.pdf

programmes menés par des ONG en partenariat avec l'État, comme l'initiative ELAN (École et Langues Nationales), ont montré des résultats très encourageants, avec des élèves des filières bilingues obtenant des taux de réussite aux examens nationaux supérieurs à la moyenne, tout en maîtrisant deux langues.⁸ Ces expériences fournissent des modèles précieux pour une généralisation.

- **Dans l'administration et la justice :** L'utilisation des langues nationales dans ces secteurs est cruciale pour réduire la fracture entre l'État et les citoyens. Cela implique la formation d'un corps de fonctionnaires, de magistrats, de greffiers et de personnel de sécurité capables de travailler dans plusieurs langues. Il faudra également mettre en place des services de traduction et d'interprétation professionnels et fiables. Des questions complexes se posent : dans quelle langue les lois seront-elles rédigées et promulguées ? Quelle sera la langue des archives de l'État ? L'expérience de l'Afrique du Sud est ici instructive : malgré l'officialisation de onze langues, l'anglais conserve une hégémonie de fait dans les documents officiels et les procédures judiciaires, faute de moyens et de volonté politique pour assurer une égalité réelle.⁹

3.3. Les Coûts de la Souveraineté : Financement, Ressources Humaines et Infrastructures

Le troisième chantier, et sans doute le plus critique, est celui des ressources. Comme le note l'analyse source, la réforme a été annoncée sans la moindre estimation financière. Or, la souveraineté linguistique a un coût, et il est considérable.

- **Coûts financiers :** Les investissements requis sont massifs et doivent s'inscrire dans la durée. Ils couvrent la recherche linguistique, la production de matériel, la formation initiale et continue de dizaines de milliers d'enseignants et de fonctionnaires, la création des services de traduction, et la mise à niveau des infrastructures (imprimeries, plateformes numériques, etc.).
- **Ressources humaines :** Le pays fait face à une pénurie de spécialistes (linguistes, traducteurs, terminologues, didacticiens des langues nationales). Il est impératif d'investir massivement dans les filières universitaires correspondantes pour former les experts qui seront les chevilles ouvrières de la réforme.
- **Financement :** La question du financement est d'autant plus aiguë que la posture souverainiste du Burkina Faso et de ses alliés de l'AES rend peu probable un soutien massif des partenaires techniques et financiers traditionnels, souvent réticents à financer des projets perçus comme des

⁸ Programme d'éducation bilingue, Burkina Faso - UNESCO Institute for Lifelong Learning, consulté le 28 août, 2025, <https://www.uil.unesco.org/fr/litbase/bilingual-education-programme-burkina-faso>

⁹ La Malgachisation | PDF | Madagascar | Langue française - Scribd, consulté le 28 août, 2025, <https://fr.scribd.com/document/862860391/La-Malgachisation>

affirmations d'indépendance. L'État burkinabè devra donc assumer l'essentiel de la charge financière.

Cela crée un "paradoxe de la souveraineté" : l'acte politique d'affirmation de l'indépendance, qui motive la réforme, risque de priver le pays des ressources externes qui pourraient aider à la concrétiser. La viabilité de la politique linguistique est donc intrinsèquement liée à la réussite de la stratégie économique globale des autorités de la transition. Si le développement endogène prôné ne parvient pas à générer les ressources nécessaires, la réforme linguistique, aussi légitime soit-elle, pourrait être la première victime des arbitrages budgétaires, la laissant à l'état de symbole sans effet tangible. Pour éviter cet écueil, il est crucial de constitutionnaliser l'institution de pilotage de la réforme et de lui allouer un budget sécurisé et pluriannuel.

Partie 4 : Leçons d'Ailleurs et Perspectives pour le Burkina Faso

Le Burkina Faso n'est pas le premier pays à s'engager dans la voie complexe de l'aménagement linguistique. L'analyse d'expériences comparables, avec leurs succès et leurs échecs, offre des leçons précieuses pour éclairer la démarche burkinabè et anticiper les pièges potentiels.

4.1. Les Bilans Contrastés de l'Officialisation : Madagascar, Maroc et Afrique du Sud

L'étude de cas d'autres nations ayant officialisé des langues autochtones révèle que le succès est loin d'être automatique et que les défis sont universels.

- **Madagascar : une malgachisation en demi-teinte.** La politique de « malgachisation » lancée dans les années 1970 est souvent citée comme un exemple à ne pas suivre.¹⁰ Menée de manière précipitée, sans ressources adéquates et sur des bases idéologiques rigides, elle a conduit à une baisse notable du niveau général de l'éducation. L'une des erreurs fondamentales fut l'imposition d'une seule variété dialectale, le merina (parler des hauts plateaux), comme langue nationale standard. Cette décision a été perçue par les populations côtières comme une forme de domination interne, créant des résistances et sapant l'adhésion nationale au projet.¹¹ La malgachisation a ainsi accentué les fractures sociales au lieu de les réduire, et a finalement conduit à un retour partiel mais significatif du français dans le système éducatif, notamment dans les écoles privées fréquentées par l'élite. La leçon pour le Burkina Faso est claire : une

¹⁰ Revitalisation de l'amazighe Enjeux et stratégies | Cairn.info, consulté le 28 août, 2025,

<https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-9?lang=fr>

¹¹ A critical review of the sociolinguistics of the Amazigh language in Morocco: Documentation, teaching, and officialization - ResearchGate, consulté le 28 août, 2025,

https://www.researchgate.net/publication/375332949_A_critical_review_of_the_sociolinguistics_of_the_Amazigh_language_in_Morocco_Documentation_teaching_and_officialization



politique linguistique ne peut réussir si elle est perçue comme l'hégémonie d'un groupe sur les autres.

- **Maroc : un processus long et non linéaire.** L'officialisation de la langue amazighe dans la constitution marocaine de 2011 illustre qu'un statut juridique n'est que le point de départ d'un long combat pour la revitalisation.¹² Malgré cette reconnaissance, la mise en œuvre effective de l'amazighe dans l'administration et l'éducation reste lente et inégale. Cependant, l'expérience marocaine montre l'importance d'une institution dédiée, l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), qui, malgré les critiques, a joué un rôle crucial dans la standardisation de la langue, la création d'outils pédagogiques et le plaidoyer institutionnel. Le Maroc démontre que la revitalisation d'une langue longtemps marginalisée est un processus non linéaire, qui exige une volonté politique constante et un soutien institutionnel sur plusieurs décennies.
- **Afrique du Sud : le risque de l'officialisation symbolique.** Le modèle sud-africain post-apartheid, avec ses onze langues officielles, est le plus ambitieux du continent. Il est soutenu par un cadre constitutionnel robuste et des structures dédiées comme le Pan South African Language Board (PanSALB). Pourtant, trente ans après la fin de l'apartheid, le bilan est mitigé. L'anglais a consolidé son hégémonie dans tous les domaines de pouvoir (administration, économie, enseignement supérieur), tandis que les langues africaines, malgré leur statut officiel, peinent à trouver une place fonctionnelle au-delà de l'usage oral et du primaire. L'échec relatif de l'Afrique du Sud à instaurer un multilinguisme équitable est dû à une combinaison de facteurs : des coûts prohibitifs, un manque de ressources humaines qualifiées, mais surtout une volonté politique insuffisante pour traduire les principes constitutionnels en pratiques réelles. C'est une mise en garde puissante contre le risque d'une officialisation purement symbolique, qui préserve les apparences de l'égalité sans changer les rapports de force linguistiques.

4.2. Vers une Politique Linguistique Inclusive et Réaliste : Recommandations

Stratégiques

À la lumière de l'analyse des défis internes et des leçons internationales, plusieurs orientations stratégiques peuvent être proposées pour guider la mise en œuvre de la réforme au Burkina Faso.

- **Priorité 1 : Mener une Enquête Sociolinguistique Nationale.** La première étape, incontournable, est de combler le déficit de connaissances. Avant de prendre des décisions d'aménagement aux conséquences lourdes, il est impératif de lancer une enquête

¹² PanSALB OVERVIEW PRESENTATION, consulté le 28 août, 2025,

<https://pmg.org.za/files/140826panslab.pdf>

sociolinguistique nationale, menée avec une méthodologie scientifique rigoureuse. Cette enquête doit aller au-delà de la simple question de la "langue couramment parlée" pour cartographier les répertoires linguistiques réels des Burkinabè, leurs compétences (orales et écrites), leurs pratiques selon les domaines (maison, marché, travail), et leurs attitudes et aspirations linguistiques. Seules des données fiables et actualisées permettront de fonder la politique sur des évidences et non sur des mythes.

- **Priorité 2 : Adopter un Multilinguisme Fonctionnel et Asymétrique.** L'idéal d'une égalité parfaite entre toutes les langues étant irréalisable, une approche plus pragmatique est celle du multilinguisme fonctionnel et asymétrique. Cela consiste à assigner des statuts et des fonctions différentes aux langues en fonction de leur vitalité, de leur extension géographique et de leur rôle véhiculaire. Un tel modèle pourrait, par exemple, garantir le droit à l'enseignement dans la langue première pour tous les enfants au niveau préscolaire et au premier cycle du primaire. Parallèlement, il pourrait désigner un nombre restreint de langues véhiculaires (comme le mooré, le dioula et le fulfuldé) pour un usage co-officiel dans l'administration régionale, les médias nationaux et le second cycle de l'éducation. Le français et l'anglais conserveraient leur rôle de langues de travail pour l'enseignement supérieur technique et scientifique et les relations internationales. Cette approche différenciée est plus réaliste et plus à même de répondre aux besoins de communication à différentes échelles.
- **Priorité 3 : Créer et Financer une Institution de Pilotage.** La complexité de la tâche exige une structure de gouvernance forte et pérenne. La création d'un **Conseil Supérieur des Langues Nationales**, inscrit dans la Constitution et doté d'un budget autonome et sécurisé, est une nécessité.¹ Inspiré de modèles comme l'ACALAN (Académie Africaine des Langues) ou le PanSALB sud-africain, cet organe aurait pour mission de superviser l'ensemble du processus d'aménagement (corpus et statut), de coordonner les travaux de recherche, de valider les standards linguistiques et de conseiller le gouvernement pour assurer la cohérence et la continuité de la politique linguistique, au-delà des alternances politiques.
- **Priorité 4 : Investir massivement dans le Capital Humain.** Une politique linguistique n'est rien sans les personnes qui la mettent en œuvre. Le défi le plus important est sans doute celui de la formation. Le Burkina Faso doit lancer un plan d'urgence pour former, à l'échelle nationale, les milliers de traducteurs, d'interprètes, de terminologues, de lexicographes, d'enseignants multilingues et de fonctionnaires bilingues qui sont l'infrastructure humaine indispensable au succès de la réforme.¹ Cela passe par un renforcement significatif des départements de linguistique et des écoles de traduction des universités burkinabè.

Conclusion

La révision constitutionnelle de décembre 2023 marque un tournant historique pour le

Article 04, p13



Burkina Faso. En faisant des langues nationales les langues officielles, le pays pose un acte politique et symbolique d'une force considérable, qui aligne son identité juridique sur sa réalité socioculturelle et l'inscrit dans une trajectoire de souveraineté affirmée. Cette décision est la concrétisation d'une aspiration ancienne à la décolonisation linguistique et à la revalorisation des patrimoines endogènes.

Cependant, comme cette analyse l'a démontré, l'officialisation n'est qu'un cadre juridique ; elle ne garantit en rien la promotion effective des langues concernées. Comme le rappelle à juste titre Mamadou Lamine Sanogo, l'acquisition d'une fonction réelle « relève du social et non de la législation linguistique, quand bien même l'une peut favoriser l'autre ». Le chemin entre la proclamation d'un droit et son exercice effectif est semé d'obstacles techniques, financiers, politiques et sociologiques considérables.

Le succès de cette entreprise historique dépendra de la capacité de l'État burkinabè à dépasser le « Discours Politico-Linguistique Correct », puissant mais simplificateur, pour embrasser une stratégie pragmatique, fondée sur des données probantes et dotée de moyens à la hauteur de ses ambitions. La voie à suivre n'est pas celle d'une égalité formelle et illusoire entre toutes les langues, mais celle d'un multilinguisme fonctionnel, qui reconnaît et organise la diversité pour en faire un levier de développement et de cohésion. Elle exige une volonté politique inébranlable, non seulement pour initier la réforme, mais surtout pour la soutenir sur le long terme.

Sans une connaissance fine de l'écologie linguistique du pays, sans un investissement massif dans l'aménagement des langues et la formation des hommes, et sans une stratégie de mise en œuvre réaliste et inclusive, l'officialisation des langues nationales risque de demeurer une coquille vide, un symbole puissant d'une souveraineté qui peine à s'incarner dans le quotidien des citoyens. Le rôle des experts, linguistes et analystes des politiques publiques, n'est pas de freiner cet élan, mais de l'accompagner avec la lucidité et la rigueur nécessaires pour aider à transformer un idéal révolutionnaire en une réalité fonctionnelle, équitable et durable pour le peuple burkinabè.

Bibliographie

- BAL W. 1979. « Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français », dans MANESSY G. et WALP P. (dir), *Plurilinguisme, normes, situations stratégies*, ed. L'Harmattan Paris, pp. 231-249.
- BARRETEAU D. 2000. *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso*, IRD, 73 pages
- BATIANA A. et CAITUCOLI C. 1993, « Aspects de la compétition des langues en milieu urbain », dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, (le français au Burkina Faso), URA 1164/ Université de Rouen, pp. 20-34.
- CALVET L.-J. 1987. *La guerre des langues*, Payot, Paris, 294 pages
- CALVET L.-J., 2005. « l'avenir des langues africaines en liaison avec les problèmes de développement », dans NDAYWEL E NZIEM Isidore et KALINGA MUSINDE Julien (dir), 2005, pp. 229-236
- CHAUDENSON R. et RAKOTOMALALA D. (coord.). 2004. *Situations linguistiques de la francophonie, Etat des lieux*, AUF, Quebec, Canada, 323 pages



- CONFEMEN. 1986. « Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs », Bilan et inventaires, Champion, Paris, 600 pages.
- DBS Conseils. 2008. *Formules et pratiques en Alphabétisation et Education Non Formelle*, Août 2008, Ouagadougou
- GUEPIN, L. et Marcellesi, J-B. 1986. « Pour une glottopolitique » dans Marcellesi, J-B. (dir) 1986, « *Glottopolitique* » dans *LANGAGE* n° 83, Larousse, Paris, pp. 5-11
- HALAOUI N. 2005. *Langues et système éducatif dans les états francophones d'Afrique subsaharienne*, autrement frontière, Paris, 302 pages
- HOUIS M. 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, P.U.F, Paris, 230 pages.
- LABRIE N. 1993. *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Champion, Paris, 441 pages
- NDIMURUKUNDO-KURURU B. 2004. « Problématique de la législation linguistique au Burundi », communication au colloque sur le développement durable : leçons et perspectives tenu à Ouagadougou du 01 au 04 juin 2004, tome 2, pp.37-41
- NGLASSO-MWATHA, M. (éd.). 2014. *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité* (1-). Presses Universitaires de Bordeaux.
- NIKIEMA N. 1993. « Les langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso » dans Actes du colloque, *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso, état des lieux et perspectives*, Ouagadougou (1993), pp. 131-144.
- OUA. 1986. *Plan d'action linguistique pour l'Afrique*, on line www.bishart.net/Documents/OUA-PAL-86.htm, consulté le 23/12/02
- SANOGO M. L. 2024. « À propos du monolinguisme d'État en Afrique : About State monolingualism in Africa », in, Sariette et Paul BATIBONAK (dir.), *Défis identitaires et construction statolitaires en Afrique, Regards situants sur les jalons de la trajectoire décoloniale*, Monage, 2024, Yaoundé, Cameroun, pp. 183-20
- SANOGO M.L. 2020. « Pour une politique linguistique panafricaine de l'Union Africaine », dans *L'œuvre de paix de Félix Houphouët-Boigny, actes du colloque international (Yamoussoukro, 18-20 octobre 2018)*, éditions de la Fondation Felix Houphouët-Boigny, Abidjan, pp.261-278
- SANOGO M.L. 2010. « Faut-il officialiser des langues nationales au Burkina Faso ? », dans *Groupe Afrique – Océan Indien*, Cahiers n° 26 LE BURKINA FASO CONTEMPORAIN : racines du présent et enjeux nouveaux, l'Harmattan, Paris, pp. 47-65
- SANOGO M. L. et TRAORE M. E. (dir). 2025. *langues nationales et développement*, Éditions DIST CNRST, Avril 2025, Ouagadougou, pp. 161-180
- SOME M. 2005. *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, l'Harmattan, Paris, 324 pages
- TURCOTTE D. et AUBÉ H. 1983. *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française (1826-1959)*, éditions Presses de l'Université Laval, 117 pages
- UNESCO. 1981. *La définition d'une stratégie relative à la promotion des langues africaines*, Document de la réunion d'experts, 361 pages.



Postcolonial Englishes moving towards/past endonormativity: A survey of literature on attitudes and implications

Patrick Rodrigue Belibi Enama

Higher Teacher Training College, University of Yaounde I

belibipatrick@gmail.com

Abstract

In each postcolonial multilingual environment, a nativised and standardising variety of English is often used in the educational system, administration, and media, instead of Standard British English (SBE). Research shows that teachers find it challenging to teach SBE effectively, and learners consistently struggle to acquire its features. Despite these findings, educational authorities in these countries continue the steadfast promotion of SBE. This approach hinders the opportunity to embrace flexible language ideologies that could foster the development of local varieties of English and encourage their acceptance as valid models for the classroom. In this article, I review the literature on attitudes towards postcolonial nativised Englishes and argue that adopting these Englishes as local standards would have significant positive implications for the local English language teaching industries at sociolinguistic, pedagogic, economic, and policy levels.

Keywords: postcolonial nativised Englishes; endonormativity; attitudes; implications; policy; Africa.

Introduction

Postcolonial nativized Englishes (PNE) are varieties of English that have developed as a result of the interaction between English, the language of British colonisers, and local languages in Africa and Asia (Schneider, 2007). Examples of these varieties include Nigerian English, Indian English, Singaporean English and Ghanaian English. They have gained official or semi-official language status in their respective regions. They differ from the Englishes used in Inner Circle (IC) countries, such as Standard British English (SBE) and American English (AmE), in terms of phonology, grammar, vocabulary, and pragmatics. PNE are also distinct from non-Inner Circle Englishes (NICE), like Chinese English and German English, which are learned through formal education but are not widely used in the media and administration in their respective countries. While NICE arose from contact between IC varieties and speakers of other languages in a specific territory or region, the development of these Englishes is largely dependent today on interactions among local speakers of English. In other words, although Ugandan English speech

Article 02, p1



was heavily influenced by SBE only some fifty years ago, it is today primarily influenced by Luganda and Luo speakers of Ugandan English, and to some extent by Kenyan English, Indian English and Nigerian English, than it is by speakers of SBE (see Meierkord, 2022). While all NICE face discrimination as schools, students and parents tend to prefer IC Englishes for the classroom (Holliday, 2005; Jenkins, 2007; Zhang, 2009; Kaur, 2014), PNE tend to be more tolerated, and are seen as legitimate forms of communication and as markers of local identity (Belibi, 2022a).

Scholars in English Applied Linguistics have identified the unique phonological, semantic, and pragmatic features of PNE (Kachru, 1982; Anchimbe, 2018) that distinguish them from IC Englishes. They argue that the norms set by IC countries are neither practical nor attainable in postcolonial multilingual contexts (Rajadurai, 2006; Kirkpatrick, 2007a, 2007b). Additionally, they have shown that NICE speakers outnumber IC speakers, resulting in more English interactions worldwide involving NICE speakers (Graddol, 2006). Therefore, there is a need to focus on these varieties of English.

However, the English language teaching (ELT) industry has been significantly shaped by native speakerism, which emphasizes IC norms and native speaker teachers as essential for successful English language learning (Holliday, 2005; Quirk, 1990). Education officials in NICE contexts, including ex-British colonies, continue to promote exocentric ELT policies that pressure instructors to teach SBE despite the fact that many have a limited mastery of its features. For example, although the official English language syllabi in Cameroon and Kenya prescribe SBE and Received Pronunciation as the model for teaching and learning English (see Ministry of Secondary Education, 2014, for Cameroon; and Kenya Institute of Education, 2002, for Kenya), the English spoken by teachers in these contexts is replete with nativised features (Ngefac, 2011 and 2010; Njoroge, 2017).

Recent developments in language teaching suggest a departure from monolingual and language separation ideologies (Galloway & Rose, 2018), preferring to embrace a growing recognition and acceptance of PNE in the English language classroom (Tupas, 2010). In response to this shift, some classroom teachers have started incorporating literary texts by local authors into their English language classes in an attempt to expose learners to indigenised language features and hence prepare them for variation in international communication in English (Kachru 1986a; Thumboo & Sayson, 2007). This change in attitude towards PNE challenges traditional beliefs about English language standards and creates an opportunity for ELT stakeholders to collaborate on the standardisation of PNE. This paper discusses the development of some PNE



and then reviews attitudes towards these varieties of English. Finally, drawing examples from the Cameroonian, Nigerian, Ghanaian, Kenyan and Ugandan contexts, it explores the sociolinguistic, pedagogical, economic, and policy implications of adopting PNE as models for language learning and teaching in different postcolonial contexts.

Postcolonial nativised Englishes: towards African and Asian norms?

Schneider's Dynamic Model (2003, 2007) is one of the leading frameworks in English sociolinguistics that accounts for the developmental cycle of postcolonial Englishes. It consists of five stages. Foundation, the initial stage, is marked by the arrival of English in a country where the population did not previously use it. In the second stage, known as Exonormative Stabilisation, the imported variety, which Schneider calls the settler (STL) strand, is used as the norm. However, it becomes gradually indigenised towards the local variety, the IDG strand, which begins to expand. The third stage, known as Nativisation, is, according to Schneider (2003, p.247), "the most important, the most vibrant one, the central phase of both cultural and linguistic transformation". The identity of the new variety is established during this phase. The imported variety undergoes restructuring at the levels of lexicology, grammar, discourse, style and phonology to espouse the sociolinguistic and ecological realities of the context. Stage four is Endonormative Stabilisation. The new variety is gradually adopted and accepted as the local norm, and is used in a wide range of formal situations including administration, the media, the legal system and education. "Endonormativity" as used in this work refers, therefore, to the hallmarks of this stage of Schneider's Dynamic Model (DM henceforth). Stage five, the last phase, is Differentiation. The new variety is the local model and reflects the identity and culture of its users. Local varieties emerge as a result of social differentiation among speakers of English in that context.

Concerning postcolonial Englishes in Africa, Schneider (2007, 2008) places the majority of these varieties (Nigerian English, Ghanaian English, Kenyan English and Cameroon English, for example) in Phase 3. He argues that English has undergone significant indigenisation in all these contexts, discernible at the levels of phonology, lexis, syntax, morphology and discourse as documented in several descriptive works (Simo Bobda, 1994; Kouega, 2007 for Cameroon English; Bamgbose, 1992 and Jowitt, 2019 for Nigerian English; Skandera, 1999 and Buregeya, 2019 for Kenyan English; and Huber & Dako, 2008, and Ofori et al., 2014 for Ghanaian English). Also, regular complaints from educators, newspapers and government reports about the falling standards in English in these contexts indicate a purist tendency that reinforces the STL strand.



Finally, Schneider argues, from a political perspective, that English and Pidgin English have become, in some cases, closely associated with the identity of English-speaking Africans, and are today mother tongues for a new generation of Africans.

While scholars of African Englishes largely adhered to the DM and could agree with its author on the level of development of the various Englishes in 2007, they have since then indicated possible changes of status towards endonormativity. For instance, Huber (2012), signalled, just five years after the publication of Schneider's book, that Ghanaian English was between the Nativisation Phase and the Endonormative Stabilisation Phase. Meanwhile, Ngefac (2022a) used both quantitative and qualitative data to show that, unlike the sociolinguistic and political situation that prevailed at the start of the 21st century when Schneider developed the DM, Cameroon English (CamE) has likely evolved to Phase 4, Endonormative Stabilisation. In the Nigerian context, Ugwuanyi (2022, p. 114) argued that Nigerian English "can be seen to have successfully progressed through the five stages of the DM, depending on how fluid one considers the boundaries between the phases".

Asian Englishes, however, got different fortunes in Schneider's DM. The author claimed, for example, that Malaysian English could not be said to have moved beyond the Nativisation stage (Schneider, 2003). Singaporean English, however, currently sits in Phase 4 and is moving towards Phase 5 (Schneider, 2007). Concerning the Philippines, Schneider (ibid) claimed that this variety of English was in Phase 3, and approaching Phase 4. However, Borlongan (2016, p.1) argued that, "Philippine English has already met the parameters set for phase 4, and that this phase may be dawning in the development of Philippine English". Finally, Schneider (ibid) argued that Indian English sat in Phase 3, though Mukherjee (2007) thought it was already in Phase 4.

In a nutshell, postcolonial Englishes are still growing; their current levels of development are, in most cases, in Phase 3 or, in a few cases, in Phase 4. The acceptance or rejection of these Englishes, therefore, remains a central issue in their growth towards Differentiation.

Attitudes towards postcolonial nativised Englishes and the need to decolonise ELT

Attitudes towards PNE are worthy of scholarship as they inform ELT stakeholders, including policymakers, on the level of development of these Englishes on their path to becoming local standards. These attitudes have evolved over the past four decades in tandem with discourses on decolonising ELT. In this section, the three main stances to PNE are discussed, including rejection, tolerance and neutral stances.



There is still enough evidence that English is a colonising language, and that several educational practices and approaches to ELT pedagogies are still overtly colonial (Pennycook, 1998). Indeed, linguistic imperialism permeates almost all aspects of ELT; monolingual, native speaker and language separation ideologies relegate multilingual English language learners and teachers to the background, and continue to promote the acquisition of SBE as the only pathway to quality education, increased job opportunities and financial prosperity (Schreiber 2019; von Esch, Motha & Kubota 2020). Prator (1968) and Quirk (1990), proponents of purism in ELT, reject NICE, which they consider as deficient. They argue that it is heretical to use features of these Englishes in the classroom, because they could be, in reality, the hallmarks of low English standards or the failures of the educational systems of the countries in which these tongues are widely in use. Then Quirk (1990, p.19) recommends “the need for native teacher support and the need for non-native teachers to be in constant touch with the native language”. This position was not shared by the majority of scholars.

Decolonisation discourses in ELT have urged scholars and teachers to move away from native speakerism and language separation ideologies. Decolonising ELT means “taking control of the principles and practices of planning, learning and teaching English” (Kumaravadivelu 2003, p. 540). This process includes “designing context-specific instructional strategies that take into account the local historical, political, social, cultural, and educational exigencies” as well as “... preparing teaching materials that are not only suited to the goals and objectives of learning and teaching in a specific context, but also responsive to the instructional strategies designed by local professionals” (Kumaravadivelu 2016, p. 81). What is described above is acceptance, seen as the act of treating NICE as equal to IC Englishes without any further questions and prejudice— NICE as equal to IC Englishes, and understanding that though the two types of Englishes are different, they all serve communicative functions within their respective contexts of use. It is unfortunate that several postcolonial Englishes have not reached that stage yet; rather, they are still fighting for tolerance or the acknowledgement of their existence, and continue to be considered by many ELT stakeholders as deficient or substandard.

World Englishes, a movement in English sociolinguistics which acknowledges that the different ecologies in which English has come to be used significantly affect its shape, became the response to purist and imperialist ideologies in ELT. Founded by Braj Kachru, World Englishes acknowledges “the two faces of English: nativisation and Englishisation” (Kachru 1992). While the former refers to the process of a language variety developing features of a local context, the latter is the process by which local languages acquire features of the English



language. Therefore, scholars who advocate the acceptance of NICE understand, among other things the following five points:

- English has multicultural identities. It was not simply transplanted in non-IC settings resulting in a uniform use (Kachru, 1985). Therefore, it is owned by all those who use it, including first, second and foreign language speakers (Crystal, 2000).
- It is unrealistic to impose IC norms in non-IC settings (Kirkpatrick, 2007a; Ngefac, 2011). Sometimes, IC norms are simply irrelevant and inappropriate in these contexts.
- The teaching and learning of English should take into account the sociopolitical and historical factors related to the language spread and use (Kachru, 1988).
- NICE are not degenerate forms of SBE. They serve communicative and educative functions in the multilingual polities where they are used. In Cameroon, classroom teachers acknowledge that CamE, rather than SBE, is the primary medium of interaction between teachers and students, and they believe that this accent contributes to students' success in their exams (Belibi, 2022b).
- Language users from IC contexts have lost the exclusive prerogative to control the standardisation of English in non-IC settings (Kachru, 1985).

Kachru & Nelson (1996) argue that classifying English users as native, second or foreign language speakers leads to current attitudes towards varieties of English. Given that second is generally perceived as less worthy than first, there are more positive attitudes towards IC Englishes than towards NICE. Indeed, several studies (Holliday, 2005; Jenkins, 2007, 2009; Kaur, 2014; Chien, 2014; Esimaje & Nnamani, 2018; Oyebola, 2020) have shown that IC norms are still highly prioritised in non-Inner Circle contexts. In other words, NICE are hardly recognised as legitimate varieties representing their different users, although some of these varieties have been indigenised in their contexts of use (Kachru, 1986b; Mufwene, 2001; Schneider, 2007), and their users now significantly outnumber speakers of IC varieties (Crystal, 2003; Park & Wee, 2012).

English as a Lingua Franca (ELF) refers to communication in English between speakers of different mother tongues (Jenkins 2015a; Seidlhofer, 2011). Proponents of this movement (Jennifer Jenkins and Barbara Seidlhofer) argue that it is situated ideologically between rejection and acceptance of NICE. While ELF acknowledges the near impossibility for an exonormative IC model as a valid option for language teaching and learning in multilingual contexts, it differs from WE in that it places more emphasis on interactions in the EC, which has been a neglected domain of study in World Englishes scholarship (Pakir, 2009). At the time of its inception, ELF



was a fresh perspective to ELT theory, which had been dominated over the preceding decades by the divergent discourses from followers of Quirk’s monolithic approach and those of Kachru’s pluricentric approach. From that perspective, Rubdy & Saraceni (2006, p.8), for instance, claimed that the ELF model “liberates L2 speakers from the imposition of native speaker norms as well as the cultural baggage of World Englishes models”.

While the ELF model appears as an interesting alternative to both Quirk’s monolithic views and Kachru’s pluricentric perspectives, it suffers, however, from criticisms coming from World Englishes and second language acquisition scholars. First, according to O’Regan (2014, p.539), ELF “has no physical presence: you cannot point to it or pick it up, neither can you exchange it”. In other words, ELF is not tangible, and therefore, cannot be considered as a variety of English in its own right.

Second, scholars (Rubdi & Saraceni, 2006; Saraceni, 2008 and Park & Wee, 2014) fear that ELF’s focus on norms for speakers of different background languages might be, in fact, another form of prescriptivism. Saraceni (2008, p.22), for instance, argues: “We saw ELF as an attempt to describe a one-size-fits-all model of English and it was in this sense that, to us at least, ELF did not seem, in the substance, very different from Quirk’s International English”. Researchers in second language acquisition studies have criticised ELF because it tends to use prescriptive methods. Cook (2013), for instance, contends that ELF fails to consider the multilingual contexts in which English is spoken around the world, as well as the ensuing multi-competence of English language users. From the above, there are three attitudes towards NICE: rejection, tolerance and in-between stances. These attitudes have largely evolved over the years: while rejection has become a less common attitude in scholarship, ELF was mainly adopted by scholars from IC contexts and Europe. In the meantime, tolerance has been growing towards acceptance, in the same way as NICE have moved from Nativisation to Endonormative Stabilisation on Schneider’s Dynamic Model of World Englishes.

Implications of accepting nativised Englishes

Accepting local English features as norms in postcolonial multilingual contexts has important implications for the ELT industry. These are discussed below.

Sociolinguistic implications

Accepting nativised Englishes means acknowledging and humanising the different identities, socio-political and cultural contexts of use of English that significantly impact

language users' oral and written communication. This involves understanding and respecting the fact that NICE users now constitute the largest English-speaking community globally, and thus, have the right to shape the English language to serve their needs (Widdowson, 1994). On this issue, Mufwene (2001, p.106) contends: "it is those who speak a language on a regular basis – and in a manner normal to themselves – who develop the norms for their communities".

Consequently, users of NICE are encouraged to take pride in their speech productions, potentially leading to resistance against ideologies that seek to impose IC norms on learners (Lowenberg, 1986). In the Cameroonian context, for example, Mbangwana (1987) demonstrated that speakers of Cameroon English often mock other Cameroonians who attempt to adopt a British accent instead of speaking with the local accent. While positive attitudes towards PNE constitute a point of satisfaction, fully embracing nativised English requires the standardisation of local varieties of English, and their adoption as official models for language learning and teaching in their respective contexts. Significant progress in this direction is already underway as discussed in Section 2 above. It is now crucial to expedite the codification of these varieties of English, especially as they have become mother tongues to new generations of students in postcolonial contexts (Schneider, 2007; Ngefac, 2022b).

Accepting PNE involves granting these varieties greater prestige and changing the perception of NICE worldwide. Two positive consequences would emerge from this. First, the dichotomy between prestigious IC varieties and sub-standard nativised varieties would gradually become irrelevant. For example, a speaker's familiarity with a particular accent, their social status and nationality would come to significantly shape attitudes towards different varieties of English. Additionally, using PNE as classroom models would confer more legitimacy to regional varieties of English, thereby fostering language development for regional identity and authenticity. So, whose English or Englishes, is used today or will be used in the future in the ASEAN¹, ECOWAS², SADC³ or EAC⁴ group meetings and in-group business transactions? The answer is certainly not SBE. The transactional Englishes emerging from each of these blocs will gain further prestige and, perhaps, even confer some soft power to their main donor varieties in the region.

The acceptance of nativised Englishes has significant implications for ELT pedagogy in non-IC contexts worldwide. These points are discussed in the following section:

¹ Association of South East Asia Nations

² Economic Organization of West Africa States

³ Southern Africa Development Corporation

⁴ East Africa Council

Pedagogical implications

The first pedagogical issue related to the acceptance of NICE is the question of norms or standards. Should these varieties be used in the classroom? If yes, how? While ministries of education worldwide and the majority of students and teachers tend to prefer SBE and AmE (Belibi, 2022b), research has shown that these norms provide learners with unrealistic and unattainable teaching and learning goals. Seidlhofer (2005) argues, for instance, that Standard English is not easy to define, and therefore, does not constitute a realistic teaching model. She opines that “in terms of numbers of speakers and domains of use, an insistence on Standard English as the only option for all purposes is [...] difficult to justify” (Seidlhofer, 2005, p.159). Six years later, she adds: “it would be interactionally counter-productive, even patently absurd in most cases, for speakers (to strive) to adhere to ENL [English as a Native Language] linguacultural norms when no ENL speakers may even be present” (Seidlhofer, 2011, p.18). In other words, given that NICE users vastly outnumber those from IC contexts and that there are more interactions in English among members of the first group, teaching IC norms may be irrelevant in several non-IC contexts. Also, given that there are both maturational (Critical Period Hypothesis) and multilingual constraints on L2 learners’ reaching native-like proficiency, it is too simplistic to claim that teaching SBE or AmE features will result in learners’ reproduction of those same features. The implication here, therefore, is that the time is ripe, in postcolonial contexts, to adopt more flexible language ideologies and models of teaching that take into account the nativisation of English resulting from contact with the other languages present in the multilingual repertoire of learners. Starting with an expansion in the meaning of the concept of “native speaker” as model is necessary here (Smith, 2016). Given that “models of teaching and learning need [...] to reflect the sociocultural ethos of the context of teaching/learning” (Bhatt, 2001, p.543), it will be legitimate, therefore, to consider the oral and written productions of an educated user of Ghanaian English as legitimate models for the English language classroom in Ghana.

Accepting PNE equally involves moving away from strict language separation ideologies and embracing inclusive pedagogical models that acknowledge and address the code-switching, code-mixing, translanguaging, pidgins and sociolects that arise naturally as a result of contact between English and other languages in postcolonial contexts. The significance of these linguistic phenomena and lects to pedagogy cannot be overemphasized. Firstly, code-switching, code-mixing and translanguaging take place very often in postcolonial educational contexts where



English is the medium of instruction, even when such practices are discouraged by teachers and educational authorities. Secondly, in multilingual educational contexts today, knowledge construction has become more important than maintaining linguistic purity. As a result, the use of pidginised linguistic features and other sociolects— for example Camfranglais in Cameroon— for communication and learning in school premises continues to happen (Kouega, 2003).

Incorporating nativised English features into the classroom could significantly reduce the reliance on imported didactic resources and teaching methodologies that are often inappropriate for African and Asian contexts. Selecting teaching documents and tools produced by local applied linguists and teachers will not only have substantial economic benefits for the local ELT industries but also lead to the development of context-appropriate methodology and practices for optimal teaching and learning outcomes. On adopting context-appropriate ELT pedagogy, Kuchah (2013) recommends a bottom-up approach that takes into account teachers' and students' perspectives for the dissemination of good teaching practices instead of imposing imported pedagogical innovations on teachers which they would struggle to implement in classrooms. The utilisation of locally developed ELT resources and best teaching practices can aid postcolonial education systems reduce the import of teacher experts from IC settings, many of whom lack adequate teaching qualifications (Sung, 2012). A shift in the attitudes and linguistic choices of learners and teachers could have major economic implications.

Economic implications

Accepting nativised Englishes as models for language teaching implies, for postcolonial contexts, significant financial investment to promote local English standards. This investment is essential to enhance the competitiveness of the local ELT industries. Such a policy could, at first, require greater investment in the initial training and continuing professional development of teachers over a period of ten years. The goal here is to establish standards for teacher language proficiency and build public trust in local teachers. During this period, demand for native “expert” teachers may decline as parents and learners begin to have trust in the quality of local teachers. At the same time, students and the educated elite may become more comfortable in learning and using nativised language features. The economic benefits of this policy will accrue when locally-trained teachers are trusted by college-level ESL program administrators and directors of editing houses to fill out all teaching and editing jobs available in their countries. Till that day comes, there are still about 74.4% of ELT job advertisements in EFL contexts that have the “native or native-like/near-native proficiency” qualification requirement (Selvi, 2010).



Moreover, ESL program administrators in several contexts continue to use “knowledge of teaching methods” as a birthright to justify their discrimination against non-IC English teachers when recruiting new staff (Kumaravadivelu, 2003).

From another perspective, the adoption of locally-produced didactic materials containing indigenised English features could help develop further local expertise in the areas of textbook production, marketing, commercialisation, standards and certification controls. The production of reference grammars and dictionaries alongside some of the other officially recommended English language course books and literary texts is likely to enhance the competitiveness and profitability of the ELT industries in postcolonial contexts. Littlejohn (1992) and Pennycook (1994) cited in Gray (2002) showed that a great English language course book can sell over a hundred thousand copies worldwide, with British ELT course books generating up to £170 million annually. That was almost 30 years ago. The annual sales for those course books could reach 1.5 billion pounds today. Now imagine reference grammars and dictionaries of Indian, Nigerian and Singaporean varieties of English selling like hotcakes alongside reference ELT materials from IC countries in each of their respective local markets. This could be achieved through context-appropriate market segmentation initiatives implemented by policymakers.

Another area of major economic importance in ELT is high-stakes testing. Standardised tests developed by organisations such the British Council and ETS and their provision of related services (including textbooks, CDs, and preparatory classes) to learners from non-IC contexts—who aspire to obtain a privileged English-medium education in the West— will continue to dominate the global ELT market for decades to come. The main challenge for the majority of learners in postcolonial English contexts, however, is the high cost of these tests. In Cameroon, for instance, the average cost of the TOEFL exam in March 2025 is \$270, while the IELTS test costs £230. By implication, that amount ranges between half and three-fourths of the monthly salary of a newly recruited high school English teacher in public schools of several low middle-income postcolonial English countries, including Cameroon. Now imagine that millions of students in PNE settings sometimes have to retake these tests multiple times before achieving their desired score. Interestingly, as Templer (2004) argues, no clear explanation has been given to date about how the pricing of these tests is determined. Temple also observes that “never before in the planet's history have so many of the poor spent so much to learn the language of the rich” (Templer, 2004, p.191).

Concerted efforts by test makers, educational institutions, students and education officials from NICE countries are welcomed to alleviate the economic burden of standardised tests on



students, most of whom come from modest socioeconomic backgrounds. It is also honest to acknowledge the efforts made by English proficiency testing companies on fairness and equity; today, these companies offer learners greater access to free samples of TOEFL and IELTS tests and other preparation resources online compared to 15 or 20 years ago.

From the above, the economic implications of adopting PNE as local standards not only pertain to the pecuniary advantages for the ELT industries in these contexts but also raise issues of identity, fairness and equity in testing. Stakeholders in NICE settings must understand this and carve out their own niches through careful market segmentation. After all, IC countries that have so far jealously held the reins of the international ELT industry do not have any interest in opening up the industry to NICE features for obvious reasons. They cannot, therefore, be coerced into upholding more inclusive teaching and testing approaches in ELT. Schneider (2011) illustrates this point below:

Teaching and learning English is [...] big business nowadays. It is a hugely profitable battleground for dictionary producers and other publishing houses, for language schools and trainers, and for institutions like the British Council. Of course, many of the companies offering such teaching materials, tools and services are based in Inner Circle countries, notably England, so upholding the old myth that only British English is the best and the only “correct” form of the language is in their immediate interest. (pp. 224-225)

In the end, ELT policymakers in postcolonial contexts have come at a crossroads: they can either embrace the winds of change by acknowledging local varieties of English that best reflect the realities and identities of their respective contexts of use, or they can continue promoting unrealistic and irrelevant teaching models. The next section discusses, from the background of the above sociolinguistic, pedagogical and economic implications, the policy implications for recognising and accepting nativised Englishes in postcolonial multilingual settings.

Policy implications

Refusal to recognise, value and incorporate indigenous knowledge in education is a tacit perpetuation of colonial ideologies (Montoya, 2024). From that perspective, English language policy in postcolonial multilingual Africa needs to be decolonised. This assertion does not imply starting a conflict with IC Englishes or denying the necessity, for English language learners in postcolonial contexts, to master features of these Englishes for future interactions with their speakers. The policy we advocate is one of language reclamation, understood as “a larger effort

Article 02, p12

by a community to claim its right to speak a language and set associated goals in response to community needs and perspectives” (Leonard, 2012, p.339). We believe, following Montoya (ibid), that it is the responsibility of a (national) community of English language users to decide on the documentation, description, standardisation and revitalisation of the variety of English they speak, based on their priorities, interests and needs. Thus, the existence and acceptance of postcolonial Englishes have multiple implications for ELT policy, particularly in the areas of language practice, language belief and language management.

Concerning language practice, it is clear that the recognition and acceptance of nativised Englishes reinforce English diglossia in postcolonial multilingual contexts. This situation legitimises the ethnolects of English that are widely used in informal communicative situations in all these contexts, alongside the mainstream local standard that is employed in each country’s educational system, administration and media. For instance, an educated Cameroonian may choose to speak his mother tongue— such as Lam’nsò— along with Cameroon Pidgincreole and Nso English (ethnolect) in informal situations, but mainstream CamE accent and French at the workplace. Similarly, educated Nigerians are expected to recognise and be familiar with British and American English accents, speak an Americanised variety of Nigerian English, and often demonstrate proficiency in Standard British English and American English accents (Awonusi, 1994). Comparable English diglossic situations exist in Uganda (Schmied, 1991; Meierkord & Isingoma, 2022) and other postcolonial multilingual contexts. Here, individuals can choose to use which English variants— standard or not— they believe are more suitable to the communicative situation, regardless of whether the features of the chosen variant are intelligible to speakers of IC Englishes.

Looking at language beliefs, it is clear that PNE are currently benefitting from their recognition and tolerance in their respective contexts. Generally, these Englishes tend to be rated highly by their users on the solidarity dimension as friendlier and easier to understand than SBE and American English (see Belibi, 2022a for Cameroon English, Oyebola, 2020 for Nigerian English). Positive attitudes towards the local accent are equally reported in Ghana (Mensah, 2023) and Kenya (Kioko & Muthwii, 2010), though SBE and AmE continue to be preferred in educational and professional settings for utilitarian reasons. Despite the persistence of native speakerism among professional users of English, there is nonetheless a widespread perception that local English is a symbol of identity and unity in postcolonial contexts. Over time, we hope that these positive beliefs will expand to include the official use of local English in a wider range of functions, including education and administration, paving the way for its institutionalisation in



each context.

Concerning language management, the polymorphous nature of English must be reflected in ELT, not only in the design of syllabuses but also extend to pedagogy, testing, didactic materials and teacher training. Then, there is need for an overhaul of policies related to teaching methods, classroom practices and research in this area. On this, Kachru (1992) contends:

First, a paradigm shift in research, teaching, and application of sociolinguistic realities to the functions of English. Second, a shift from frameworks and theories which are essentially appropriate only to monolingual countries. It is indeed essential to recognize that World Englishes represent certain linguistic, cultural and pragmatic realities, and that pluralism is now an integral part of World Englishes and literatures written in Englishes. The pluralism of English must be reflected in the approaches, both theoretical and applied, we adopt for understanding this unprecedented linguistic phenomenon (p.11).

Therefore, classroom teachers should strive to incorporate into their lessons activities that enhance students' understanding of how the local variety of English varies from SBE and, if possible, from another nativised English in the immediate sub-region. The appropriate pedagogy, at least for high school students, therefore, should be contrastive, emphasising the differences that exist between SBE/American English and the home variety of English at multiple linguistic levels. Additionally, teachers should be open to teach differently, by embracing, for example, multilingual pedagogical approaches such as code-switching and translanguaging which are essential for facilitating interaction and knowledge construction in the classroom.

As far as testing is concerned, language and literature teachers should be encouraged to assess aspects of variation they have taught or discussed in class with their learners. For instance, they could have students rewrite dialogues, paragraphs or stanzas from literary texts by British/American authors into the local variety of English. Similarly, students could rewrite excerpts from texts written by local authors that contain nativised English features into SBE. Testing students on their understanding of nativised Englishes alongside SBE/AmE will help develop linguistic resources, didactic materials and teaching strategies that are appropriate for different postcolonial contexts. This approach will ensure that each variety of English develops local norms of identity and proficiency.

Teaching materials should not only reflect the specificities of local contexts but also expose learners to both IC and nativised varieties of English. Learners need to be exposed to “authentic materials from different varieties of English in the world” including “literatures in

Article 02, p14

world Englishes [...] international news in English from TV and radio using national broadcasters from different countries [...] material from the internet or from a CD ROM which offers examples of written and spoken texts from world Englishes” (Smith, 2016, p.16).

English teachers’ education programs should feature at least one course, at each level, that addresses issues of variation and the multilingual practices of learners both in formal and informal communicative situations. Smith (ibid) elaborates on how teaching and teacher training can address the need to reflect the polymorphous nature of English in these words:

The perspective on teaching and teacher training from world Englishes suggests that teachers need to be aware of how often, with whom and for what purposes English is being learnt by students. Teachers must be able to help their students use English successfully with those people. [...] Teachers should not neglect helping their students learn to successfully interact with North Americans and Europeans but they will also assist them in understanding that conventions of communication and negotiation differ across cultures [...]. Teacher training (at the pre-service and in-service levels) needs to include learning about the rapid developments in formal English education that is taking place in countries all over the world (p.15).

For all this to make sense, the codification of English in local contexts must have been completed. Bamgbose (1998) argues that codification is probably the most important factor here because, without it, an innovation continues to be viewed as an error. He writes:

The importance of codification is too obvious to be belaboured [...]. One of the major factors militating against the emergence of endonormative standards in non-native Englishes is precisely the dearth of codification. Obviously, once a usage or innovation enters the dictionary as correct and acceptable usage, its status as a regular form is assured. (p.4)

Scholars studying PNE in Africa have recognised the need for a standardised approach to English pronunciation and understood their task to produce grammar books, dictionaries and other reference materials. Since the late 1990s, they have proposed standard accents of English for their respective countries. Notable examples include the Ghanaian English Pronunciation Standard (Koranteng, 2006 and Ofori, 2012 cited in Ofori et al. 2014), the Standard Accent of Kenyan English (Ragutu, 1993), Educated Nigerian English phonology (Olajide & Olaniyi, 2013) and CamE pronunciation (Simo Bobda, 1994). In various postcolonial contexts, it is clear that the responsibility, now, rests with policy makers who, it seems, are not in a hurry to embrace these changes.

Conclusion

Largely influenced by the Kachruvian movement, attitudes towards postcolonial nativised Englishes have changed over time, shifting from an outright rejection in IC settings to a more tolerant stance in local contexts. While NICE seek acceptance and possible adoption as local standards, they still encounter aversion and contempt both in IC contexts, and at times, in their home countries. Additionally, a revitalised ELF movement highlights the ongoing robust push against the use of nativised English features in the classroom. This resistance is not surprising; on one hand, embracing nativised English features may not align with the interests of the ELT industries in IC contexts. On the other hand, governments in postcolonial contexts often choose to prioritise SBE as the model for the classroom as a way to demonstrate their commitment to providing quality education to their citizens (Jenkins, 2015b). Nevertheless, the implications of accepting PNE are largely positive for local contexts. Firstly, these Englishes gain overt prestige and recognition in their respective contexts as legitimate tools serving communication needs in education, the workplace and the media. Secondly, adopting more inclusive language teaching ideologies and reducing the reliance on didactic materials and experts from IC contexts contribute to the development of context-appropriate teaching methodologies and pedagogical resources that enhance knowledge dissemination and learning. Third, PNE could provide financial advantages to local ELT industries, boosting their expertise in textbook production and commercialisation, standards and certification. As PNE continue to develop their own norms and pursue their growth towards differentiation, policymakers in multilingual polities are urged to acknowledge this reality in their planning while classroom teachers need to incorporate it into their research interests and lesson contents. We can only hope that scholars' advocacy for flexible language policies—that incorporate features of local Englishes in the English language classroom in postcolonial multilingual contexts—(Aboh, 2023; Ofori et al., 2014; Ngefac, 2011; Njoroge & Nyamasyo, 2008) will be considered by their governments. As postcolonial Englishes move towards or beyond endonormativity, policymakers are expected to redefine their roles from promoters and guardians of SBE norms to champions of the gradual incorporation of nativised English features into the English curricula. They must equally become supervisors of language standardisation and pedagogical engineering projects that seek a better representation of local English in ELT theory and practice. Taking this slippery path is a huge risk for governments. Yet, it equally is a bold political stance. In my eyes, it has, just as Garcia (2019) said about translanguaging, “the potential to decolonize our conception of language” (p.162).



References

- Aboh, S. C. (2023). Nigerian students' attitudes toward endonormative varieties of Nigerian English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. EarlyView. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2230184>
- Anchimbe, E. (2018). *Offers and offer refusals: A postcolonial pragmatics perspective on World Englishes*. John Benjamins.
- Awonusi, V. O. (1994). The Americanisation of Nigerian English. *World Englishes*, 11(3), 75-82.
- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: Innovations in World Englishes. *World Englishes*, 17(1), 1-14.
- Bamgbose, A. (1992). Standard Nigerian English: Issues of identification. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 148-161). University of Illinois Press.
- Belibi, E. P. R. (2022a). Teaching English pronunciation in Cameroon: Attitudes and practices of professionals". In A. Ngefac (Ed.), *Aspects of Cameroon Englishes* (pp. 217-248). Cambridge Scholars Publishing.
- Belibi, E. P. R. (2022b). Cameroon English accent as the model for educational practices in Cameroon: Attitudes, challenges and prospects. PhD thesis, University of Yaounde 1, Cameroon.
- Bhatt, R. M. (2001). World Englishes [Electronic version]. *Annual Review of Anthropology*, 30, 527-550.
- Borlongan, A. M. (2016). Relocating Philippine English in Schneider's Dynamic Model. *Asian Englishes*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/13488678.2016.1223067>
- Buregeya, A. (2019). *Kenyan English*. Mouton de Gruyter.
- Chien, S. C. (2014). Varieties of English: Taiwanese attitudes and perceptions. *Newcastle and Northumbria Working Papers in Linguistics*, 20, 1-16.
- Cook, V. (2013). ELF: Central or atypical second language acquisition? In D. Singleton, D. Fishman & J. Fishman (eds.), *Current Multilingualism. A New Linguistic Dispensation*. De Gruyter Mouton.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd edn.). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2000). Emerging Englishes. *English Teaching Professional*, 14, 3-6.
- Esimaje, A. & Nnamani, O. (2018). Attitude of present-day educated Nigerians towards Nigerian English. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Anglica*, (8) 32-46.
- Galloway, N. & Rose, H. (2018). Incorporating global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, (72) 3-14.
- Garcia, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage and first languages. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp.152-168). Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English next*. UK: British Council.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp.151-167). Routledge.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Huber, M. (2012). Syntactic and variational complexity in British and Ghanaian English: Relative clause formation in the written parts of the International Corpus of English. In B. Kortmann & B. Szmrecsanyi (Eds.), *Linguistic complexity: second language acquisition, indigenization, contact* (pp.218-242). de Gruyter.
- Huber, M. & Dako, K. (2008). Ghanaian English: morphology and syntax. In R. Mesthrie (Ed.), *Varieties of English: Africa, South and Southeast Asia* (368-380). de Gruyter.



- Jenkins, J. (2015a). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85. <http://dx.doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Jenkins, J. (2015b). *Global Englishes. A resource book for students* (3rd edn.). Routledge.
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-494.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jowitt, D. (2019). *Nigeria English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kachru, B. B. (1992). Teaching World Englishes. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd edn.) (355-365). University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1988). The sacred cows of English. *English Today*, 4(4), 3-8. <https://doi.org/10.1017/S0266078400000973>
- Kachru, B. B. (1986a). Nonnative literatures in English as a resource for language teaching. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 140–149). Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1986b). *The alchemy of English. The spread, function and models of non-native Englishes*. Pergamon Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson(Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp.11-30). Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1982). The Pragmatics of non-native varieties of English. In L. Smith (Ed.), *English for cross-cultural communication* (pp. 15-39). Springer.
- Kachru, B. B. & Nelson, C. (1996). World Englishes. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge University Press.
- Kaur, P. (2014). Accent attitudes: Reactions to English as a lingua franca”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 134, 3-12.
- Kenya Institute of Education (2002). *Revised English syllabus for Kenya primary schools*. Kenya Literature Bureau.
- Kioko, A. N. & Muthwii, M. J. (2010). English variety for the public domain in Kenya: Speakers’ attitudes and views. *Language, Culture and Curriculum*, 16(2), 130-145.
- Kirkpatrick, A. (2007a). Setting attainable and appropriate language targets in multilingual settings. Paper presented at the 7th International Symposium of Applied Linguistics and Language Teaching (Beijing and Hong Kong, 7-13 August 2006). http://engres.ied.edu.hk/global_eng/global_eng2-Paper.html [23.08.2016].
- Kirkpatrick, A. (2007b). *World Englishes. Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Kouega, J.P. (2007). *A dictionary of Cameroon English usage*. Peter Lang.
- Kouega, J.P. (2003). Camfranglais: A novel slang in Cameroon schools. *English Today*, 19(2), 23-29.
- Kuchah, K. H. (2013). *Context-appropriate ELT pedagogy: An investigation in Cameroonian primary schools*. University of Warwick: PhD thesis in English language teaching and applied linguistics. <http://go.warwick.ac.uk/wrap/58585/> [23.09.2023].
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly* 50, 66-85.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539 – 550.
- Leonard, W. Y. (2012). Framing language reclamation programs for everybody’s empowerment.



- Gender and Language*, 6(2), 339-367.
- Lowenberg, P. (1986). Non-native varieties of English: Nativization, norms and implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 1, 1-18.
<https://www.jstor.org/stable/44486848>
- Mbangwana, P. (1987). Some characteristics of sound patterns of Cameroon Standard English. *Multilingual*, 4, 411-424.
- Meierkord, C. (2022). Post-protectorate Uganda and current models of influence across Englishes. *World Englishes*, 41(3), 429-445. <https://doi.org/10.1111/weng.12587>
- Meierkord, C., & Isingoma, B. (2022). Between first language influence, exonormative orientation and migration: Future time expressions in post-protectorate Ugandan English. *English World-Wide*. <https://doi.org/10.1075/eww.21014.mei>
- Mensah, S. T. (2023). English as a lingua franca: Attitude and perception of the Ghanaian teacher towards native speakers' accent. *Universal Journal of Literature and Linguistics*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.31586/ujll.2024.858>.
- Ministry of Secondary Education (MINESEC). (2014). *Programme of study: English to Francophones General Secondary Education*. Yaounde, Cameroon.
- Montoya, I. L. (2024). Manifestations of colonialism in linguistics and opportunities of decolonization through refusal. In A.H. Charity Hudley, C. Malinson & M. Bucholtz (Eds.), *Decolonizing Linguistics* (pp.25-46). Oxford University Press.
- Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge University Press.
- Mukherjee, J. (2007). Steady states in the evolution of new Englishes: Present-day Indian English as an equilibrium. *Journal of English Linguistics*, 35(2), 157-187.
- Ngefacs, A. (2022a). Investigating the current developmental status of Cameroon English in the context of Edgar Schneider's Dynamic Model. In A. Ngefacs, Wolf, H.G. & Hoffmann, T. (Eds.), *World Englishes and creole languages today* (pp.64-88). Lincom.
- Ngefacs, A. (2022b). "Cameroon English" or "Cameroon Englishes": The English language situation in Cameroon as a challenge to traditional nation-based paradigms. In A. Ngefacs (Ed.), *Aspects of Cameroon Englishes* (pp.16-48). Cambridge Scholars Publishing.
- Ngefacs, A. (2011). When the blind lead the blind: The fallacy of promoting Standard British English accent in Cameroon. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 40-44.
- Ngefacs, A. (2010). Cameroon English accent: Issues of standardisation, attitudes and pedagogic concerns. *Journal of Languages and Culture*, 1(1), 1-7.
- Njoroge, C.M. & Nyamasyo, E.A. (2008). The question of Standard English model in the achievement of universal primary education in Kenya. *Journal of Language, Technology and Entrepreneurship in Africa*, 1(1), 55-66
- Ofori, S., Duah, I. & Mintah, K. (2014). Exploring the feasibility of a proposed Ghanaian English pronunciation standard. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 49-53.
- Olajide, S. B. & Olaniyi, O. K. (2013). Educated Nigerian English phonology as core of a regional "RP". *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(14), 277-286.
- O'Regan, J. P. (2014). English as a lingua franca: An immanent critique. *Applied Linguistics*, 35(5), 533-552.
- Oyebola, F. K. (2020). *Attitudes of Nigerians towards accents of English*. Doctoral thesis in English Philology, University of Münster, Germany.
- Pakir, A. (2009). English as a lingua franca: Analyzing research frameworks in International English, World Englishes, and ELF. *World Englishes*, 28(2), 224- 235.
- Park, J. S-Y. & Wee, L. (2014). English as a lingua franca: Lessons for language and mobility. *Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery*, 1(1), 40-54.
- Park, J. S-Y. & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a*



- globalising world*. Routledge.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Prator, C. H. (1968). The British heresy in TESOL. In J. Fishman, C. Ferguson & J. Gupta (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 459-479). Wiley.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *JALT Journal*, 11(1), 14–25.
- Ragutu, M. J. (1993). *The phonological features of non-stigmatised accent of Kenyan English*. MA dissertation, University of Nairobi.
- Rajadurai, J. (2006). Pronunciation issues in non-native contexts: A Malaysian case study. *Malaysian Journal of ELT Research*, 2, 42-59. www.melta.org.my [20.01.2019].
- Rubdi, T., McArthur R., & Saraceni, M. (2006). *English in the world: Global rules, global roles*. Continuum.
- Saraceni, M. (2008). English as a lingua franca: Between form and function. *English Today*, 94(24), 2, 20-27. <http://dx.doi.org/10.1017/S0266078408000163>
- Schmied, J. (1991). *English in Africa: An introduction*. Longman.
- Schneider, E. W. (2008). Towards endonormativity? African English and the Dynamic Model of the evolution of postcolonial Englishes. In K. Harrow & K. Mpoche (Eds.), *Language, literature and education in multicultural societies: Collaborative research on Africa* (pp. 283-305). Cambridge Scholars Publishing.
- Schneider, E. W. (2007). *Postcolonial English: Varieties around the world*. Cambridge University Press.
- Schneider, E. W. (2003). Evolutionary patterns of New Englishes and the special case of Malaysian English. *Asian Englishes*, 6, 44-63.
- Schreiber, B.R. (2019). “More like you”. Disrupting native speakerism through a multimodal intercultural exchange. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1115 -1138.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2005). Standard future or half-baked quackery? In C. Gnutzmann & F. Intemann (Eds.), *The globalisation of English and the English language classroom* (pp.159-173). Narr.
- Selvi, A. F. (2010). All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: Trend analysis of job advertisements in English language teaching. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, 1, 156-181.
- Simo Bobda, A. (1994). *Aspects of Cameroon English phonology*. Peter Lang.
- Skandera, P. (1999). What do we really know about Kenyan English? A pilot study in research methodology. *English World-wide*, 20(2), 217-236. <https://doi.org/10.1075/eww.20.2ska>
- Smith, L. (2016). Familiar issues from a World Englishes perspective. *Polylinguality and Transcultural Practices. Special Series on Problems of Education: Languages and Speciality*, 1, 14-18.
- Sung, C. C. M. (2012). Nonnative speaker teachers of English: Challenges and prospects. An interview with George Braine. *The Language Teacher*, 36(2), 23-25.
- Templer, B. (2004). High-stakes testing at high fees: Notes and queries on the international English proficiency assessment market. *Journal for Critical Education Policy*, 2(1), 189-226.
- Thumboo, E. & Sayson, R. I. (Eds.) (2007). *Writing Asia: The literatures in Englishes. Vol. 1: From the inside: Asia-Pacific literatures in Englishes*. Ethos Books.
- Tupas, R. (2010). Which norms in everyday practice and why? In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 567-579). Routledge.
- Ugwuanyi, K. O. (2022). The development of English in Nigeria: From alien to own language. In A. Ngefac, H.G. Wolf, & Hoffmann, T. (Eds.), *World Englishes and creole languages today Vol. 2 The Bobdian thinking and beyond* (pp. 101-116). Lincom.



- Von Esch, K.S., Motha, S. & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53, 391- 421.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377- 389.
<https://doi.org/10.2307/3587438>
- Zhang, Q. (2009). Hong Kong people's attitudes towards varieties of English. *Newcastle Working Papers in Linguistics*, 15, 151-173.



Language-in-Education Policies in Ghana: Identifying the gaps

Nana Ama Agyeman & Gladys Nyarko Ansah

University of Ghana, Accra, Ghana

agyeman@ug.edu.gh

Abstract

Language planning and language policy are activities undertaken by governments and institutions to guide and inform language choices and language use with the aim of achieving certain desired outcomes. Within the education sector, language-in-education policies are undertaken usually by governments or educational departments to inform and guide the choices and use of language in education settings with the aim of achieving certain goals. Although Ghana has experimented with several language-in-education policies, the country repeatedly fails to achieve the desired goals with the policies. There is therefore the need to examine the policies to find out what may possibly be responsible for their inefficiency. While many studies have examined these policies from different perspectives, e.g., sociolinguistic gaps, implementation challenges, unavailability of both material and human resources, this study focuses on the identification of possible gaps in the policy statements. The study used interviews, library search, and information from relevant institutions to access past and present language-in-education policies in the country for analysis. The findings revealed that Ghana has neither an explicit national language policy nor substantial independent language-in-education policy documents. Instead, a few statements about language-in-education are located in educational reform documents and ordinances. It was also revealed that details of the language-in-education policy containing reforms and ordinances are generally not available or accessible (probably because of poor record keeping), and that only references and some comments and remarks are available in various studies. The study, therefore, recommends a number of actions, including the establishment of a functional language bureau, a draft of explicit policies on national language, language-in-education as well as guidelines to their implementation, monitoring and review.

Keywords: Language policy, language-in-education, Ghana, formal education, basic education, multilingualism.

1. Introduction¹

This study formed part of a larger research project titled “*Professionalizing Language Teaching and Advocating for an Entrenched Language Policy to Position Ghana on the Global Market*”. The project investigated pertinent issues surrounding language-in-education policies and

¹ Abbreviations: BECE – Basic Education Certificate Examination; BGL – Bureau of Ghana Languages; GES – Ghana Education Service; GIL – Ghana Institute of Languages; JHS – Junior High School; KG – Kindergarten; LAG – Linguistics Association of Ghana; MoE – Ministry of Education; P1, P2, P3 – Primary 1, Primary 2, Primary 3; SHS – Senior High School; WASSCE – West African Senior School Certificate Examination.



language teaching practices in Basic schools across Ghana. This paper reports on an aspect of the project that focused on identifying gaps in the country's language-in-education policy statements. In any given multilingual setting, there is the need to plan or decide on language use in public spaces such as formal educational institutions. In some situations, the choice of language comes naturally. In other situations, however, the choice of language becomes a major concern, such that no resolution may be readily available. Such language choice dilemmas could be viewed in a continuum: at one end there is no need to decide on the language choice because the choice is automatic or obvious, and at the other end, there is the need for a careful consideration of several factors before arriving at an appropriate choice. As such, in any multilingual setting, there almost invariably is the need for language policy and language planning. It is against this background that Ghana as a highly multilingual country (see discussion of multilingualism in in Ghana in Section 4) requires a language policy and planning. In other words, the nature of linguistic complexity in Ghana requires an intentional and explicit policy regarding language use in public spaces, especially, informal basic education. Even though Ghana has experimented with various language-in-education policies, there has not been any noticeable success in achieving the goals of these policies. This setback compels the focus of this study. The research questions that guided this study are outlined as follows:

- What are the various language-in-education policies that have been recommended and implemented in Ghana?
- What are the specific policy-statements contained in the policies?
- Are there any gaps in the policies/ policy-statements?
- What is the nature of the gaps?
- How can the gaps be filled or eliminated to strengthen the policies for enhanced results?

Methods used to access relevant information for this study included review of past policies from various sources, both published and unpublished. Library search, and general Internet search were also employed to retrieve relevant documents. Visits to relevant institutions, and interviews with key stakeholders, including teachers and headteachers, directors of education, staff of Ghana Education Service (GES) and the Ministry of Education (MoE) also formed a major part in gathering data for this study. Websites of relevant institutions were also accessed for information.

2. A. brief linguistic background of Ghana

Ghana is linguistically very diverse. Indigenous Ghanaian languages count to about eighty (Eberhard et al., 2024). Some of the indigenous languages have dialects and sub-dialects. For



instance, the Akan language, the most widely-spoken indigenous language, has three major dialects, Twi, Fante and Bono. Whereas the Twi dialect has over six sub-dialects, including Asante, Akuapem, Kwahu and Akyem, Fante has several sub-dialects, including, Gomoa, Assin, Agona, Breman. Nine of the indigenous languages in Ghana are referred to as government-sponsored languages because they are developed for use in basic education, especially for the so-called bilingual² model of education (Eberhard et al., 2024). These nine languages are Akan (comprising Asante-Twi, Akuapem-Twi, and Fante), Dagbani, Dagaare, Dangme, Ewe, Ga, Gonja, Kasem and Nzema. These are dominant languages in the various regions of Ghana and depending on the region where a school is located, one of these nine languages may not only be used as a medium of instruction between class 1-3 but students are also expected to study one of these nine as a school subject.

In addition to the indigenous languages, several non-indigenous languages are present in Ghana (Eberhard et al., 2024), among which English, a colonial legacy which has emerged as the defacto official language, is the most prominent. Besides being used for most formal functions, English is taught and studied in schools at all levels; it is the main language of instruction at all levels, except in lower primary in (rural) public schools. English is a core subject in both Basic Education Certificate Examination (BECE) and West African Senior School Certificate Examination (WASSCE); thus, a student requires a minimum of a credit (about 60%) grade in English in both examinations to move on to the next level of education. Other prominent non-indigenous languages include French and Hausa. Ghana's immediate neighbours, Togo, Burkina Faso, and Cote d'Ivoire are francophone. Besides, French is studied at all levels of education; it is a compulsory subject at the basic level and features as one of nine subjects of BECE in the Junior High School (JHS). At the Senior High School (SHS) level, French is an elective subject in the WASSCE. Hausa is widely spoken in Ghana, and it is used as a trade language in many places in the country. Less prominent non-indigenous languages in Ghana include Swahili, Spanish, Chinese, Arabic, Russian, all of which could be studied at the University of Ghana and other institutions such as the Ghana Institute of Languages.

Considering the complexity of the linguistic situation of Ghana, there is the need to have a policy regarding language choice and language use. But unfortunately, Ghana seems to have no formal explicit national language policy. The only explicit policy on language concerns formal education. There have been different policies from time to time, but these policies fail to achieve the expected goals. The sections below discuss in detail some of these issues.

² See Section 6 for discussion of bilingual education policy; see also Ansah & Agyeman (2015, p. 92).



3. Language Policy and Planning

Studies in language policy in general and language-in-education policy in particular abound (see for instance Maraf, 2024; Loncon, 2023; Appiah & Ardila, 2021; Yevudey & Agbozo, 2019; Anyidoho, 2018; Ansah & Agyeman, 2015; Ansah, 2014; Phyak, 2013; Cenoz & Gorter, 2012; Walter & Benson, 2012; Samuelson & Freedman, 2010; Martin, 2005; Muthwii, 2002; Spolsky, 2002, 2004, 2012; Ricento, 2000; Lin & Hornberger, 1998). Different scholars have approached the discussion from different angles in different linguistic landscapes. In addition, various terminologies have emerged in the discussion of language policy. Among them, and relevant to the discussion of this study are the notions of language planning and language management (Spolsky, 2012; Kaplan, 2013). On the one hand, Spolsky (2012, p. 3) defines a language policy as "an officially mandated set of rules for language use and form within a nation-state". Spolsky (2012) also perceives the field of language policy as comprising three independent, yet interrelated components. The first component which is considered as the most important component is said to be the actual language practices in the community. The second component is said to be the speech community members' beliefs about the language varieties and variants based on the values they assigned to them. The third component is referred to as language planning or management and it is said to be a modification of the actual language practices by some authority through force or encouragement (Spolsky, 2012, p. 5).

On the other hand, Kaplan (2013) distinguishes between language planning and language policy and defines language planning as

“an activity, most visibly undertaken by government ... intended to promote systematic linguistic change in some community of speakers”, and a language policy on the other hand as “a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system” (Kaplan, 2013, p. 2).

Language policy may be realised at several levels, from very formal language planning documents and pronouncements to informal statements of intent that may not at first glance seem like language policies at all (Kaplan, 2013, p. 2). Two types of policy statements are recognized as symbolic and substantive policy statements; a symbolic language policy is said to “articulate good feelings toward change” whereas a substantive language policy “articulates specific steps to be taken” (Kaplan, 2013, pp. 2-3; Peddie, 1991).

From the above definitions of a language policy, a policy on language-in-education may therefore be characterised as an officially mandated set of rules for language use and form intended

to achieve a planned educational goal within an education setting. Such an educational goal may not pertain to language exclusively but to the overall education outcome. Language-in-education policy could be on its own or be part of a national language policy or an educational policy. Arguably, a policy on education should include a statement on language use as language is the main vehicle for education.

However, a national language policy may include or exclude a statement on language-in-education, depending on the goals of the policy. On the one hand, policy on language-in-education could focus on instructional language where language is regarded as a mere vehicle for dissemination of knowledge and information. Such a policy may, for instance, specify what language to use as a medium of instruction at various levels, as in the case of policies for basic education in Ghana (see Ansah & Agyeman, 2015, p. 90). Such a policy is indispensable in a multilingual education setting. On the other hand, the focus of a policy on language-in-education could be on language as a subject of instruction, where the policy specifies the various languages to be taught and learned in schools, which ones are compulsory, which ones are optional, and so on. Nevertheless, the focus of a policy on language-in-education could be on language as both a medium of instruction and a subject of instruction. In some countries, there are institutions, such as language bureaus that are responsible for language regulations and policies. Ghana has a couple of institutions (e.g., The Bureau of Ghana Languages, The Ghana Institute of Languages) that are mandated, in principle, to attend to language needs of the nation.

4. A brief background of formal education in Ghana

According to studies that have discussed the subject of formal education in Ghana (Graham, 1971; George, 1976, Martin, 1976, Agbedor, 1994, Adu-Gyamfi et al., 2016), it could be traced back into the Gold Coast era, that is, the colonial era. According to these studies, formal education was first introduced in the Gold Coast in the 15th century by European merchants. These earliest schools were held in castles where the European merchants lived, hence they are referred to as castle schools (Agbedor, 1994, p. 135). Students at the castle schools comprised children of the European merchants that they had with local women (George, 1976, p. 23; Martin, 1976, p. 46; Agbedor, 1994, p. 135). Different European nationals, including the Portuguese, the Dutch, the Danes, and the British were involved in the castle schools at different times (George, 1976, p. 23; Martin, 1976, pp. 46-47; Agbedor, 1994, pp. 135-137). As far as language of education is concerned, the castle schools were organized in the respective European languages of the different European group (Agbedor, 1994, p. 139). Subjects taught in the castle schools included reading, writing and



Catholic religion (Martin, 1976, p. 46; Agbedor, 1994, p. 135).

Establishment of mission schools in the Gold Coast followed the castle schools. The mission schools, as the name suggests, were organized by missionary societies from abroad. They included the Basel Missionary Society from Switzerland, the Wesleyan Missionary Society from England, and the Bremen Missionary Society from Germany (George, 1976, p. 23; Martin, 1976, p. 49; Agbedor, 1994, p. 137). Unlike the castle schools that served only children of European merchants, as stated in above, the mission schools served local children in general.

The missionary schools, especially the Basel mission introduced technical education in addition to the academic education. The technical subjects included woodwork, blacksmith, shoemaking, and bookbinding. (Agbedor, 1994, p. 138). The mission schools used the native languages of the people in the places that they operated. So, for instance the Basel missionaries used Twi in their schools while the Bremen mission schools used Ewe (Agbedor, 1994, p. 142). The primary aim of education for the missionaries was to establish Christian societies (Agbedor, 1994, p. 142). Nevertheless, the missionary societies are recognized for the strong foundation of education that they established in the country (Agbedor, 1994, p. 142).

The British colonial government got involved in the nation's education management from 1844 (Agebor, 1994, p. 143; Martin, 1976, p. 48). In 1890, Gold Coast had an Education office with a director of education to oversee the nation's education administration and supervision (Martin, 1976, p. 48). In 1920s, education discussion was spearhead through the leadership of Sir Gordon Guggisberg (Martin, 1976, p. 50).

After independence, in 1961, the first president of Ghana, Dr Kwame Nkrumah took steps to strengthen all levels of formal education (primary, secondary, and tertiary) in Ghana.

There have been varying structures of formal education over time. The current structure of formal education in Ghana has various components, as illustrated in Table 1 (see Ansah & Agyeman (2015) for further information on Ghana's current system of basic education).

Table 1: The current structure of formal education system in Ghana

Basic			Secondary	Tertiary
KG (1-2)	Primary (1-6)	JHS (1-3)	SHS/ Technical/ Vocational (1-3)	University/ College of Education/ Polytechnic (1-4) or (1-3)

5. Language-in-education policies in Ghana

As mentioned in Section 3, a policy on language-in-education could be an independent document. Alternatively, it could either be a part of an education policy or a national language policy. In the case of Ghana, although it has a highly multilingual setting, there is no explicit national language policy, as mentioned in Section 1. Apparently, Ghana has an Institute of Languages (GIL) and a Bureau of Ghana languages (BGL), yet neither of these organisations is concerned with the developing of a national language policy.³ The Linguistics Association of Ghana (LAG), another organization with an interest in language affairs, although might have considered the issue of a national language, has not yet produced a policy document to that effect. Indeed, the recognition and use of English as an official language is not backed by a formal policy. Arguably, the emergence of English as an official language could be attributed mainly to past colonial ties.

Regarding a policy on language-in-education, except for a programme introduced in 2009,⁴ Ghana had not had an exclusive, independent document on it. Nevertheless, there have been policy statements on language-in-education forming part of education policies, ordinances, and reforms. Such education ordinances detailed policies on various aspects of education, such as its structure, content, funding, and any vital changes deemed necessary. Findings from this study revealed a total of about thirteen different education policies, ordinances, and reforms by different governments from 1852 to-date. The rest of this section examines the approved policy statements on-language-in-education, as contained in the various education policies, ordinances, and reforms.⁵

For the castles schools which were the first form of formal education in the country, there is no record of education policy or ordinance. However, there are reports that lessons were carried out in the respective European languages, as stated in Section 5 (again, see Agbedor, 1994, p. 139). In the case of the mission schools however, it is reported that lessons were delivery mainly through the local Ghanaian languages of the places where the missionaries operated (Agbedor, 1994, p. 139). Thus, for instance, the Basel mission which settled in the Akuapem area of the Eastern region used Akuapem-Twi for teaching and learning in the schools they established. Likewise, the Bremen missionaries used Ewe in the schools in the Volta region where they operated. It is however not recorded whether these practices were back by a formal policy or an ordinance.

The earliest recorded formal legislations on education were ordinances passed in 1852 and

³ The GIL is mainly concerned with the teaching of foreign languages, including English, French, Spanish, Arabic, Chinese, German, Russian, and Portuguese, and translations into and bilingual skills in these languages. The BGL on the other hand is concerned with the production of literature in the various Ghanaian languages.

⁴ Further discussion of the National Acceleration Literacy Programme (NALAP) appears later in this section.

⁵ Since the focus of this study is on language-in-education, other aspects of the education policies will not be discussed.



1882, respectively (Agbedor, 1994, p. 144). Details of these ordinances however are not available to ascertain whether they contained statements on language-in-education. The next recorded education ordinance which was passed in 1887 is reported to have advocated for the inclusion of reading and writing of English language (Agbedor, 1994, p. 145). This policy statement unambiguously recommended English as a subject of instruction rather than a medium of instruction. Regarding a medium of instruction however, it is not reported whether the ordinance provided any statement. The next recorded ordinance was passed in 1925 and it is said to contain a statement on language-in-education that “while an English education must be given, it must be based solidly on the vernacular” (Agbedor, 1994, pp. 148-149; Klu & Ansre, 2018, p. 596). This policy statement explicitly advocates for a bilingual approach and could be interpreted as referring to both the medium and subject of instruction.

The Accelerated Development Plan of 1951 is the next recorded policy document on education, and it contained a statement on language-in-education which recommended literacy in both English and vernacular in primary school. The policy directed that at the start of primary school, children’s mother tongue should be the medium of instruction while English is taught as a new language, and “as soon as possible”, there will be transition from vernacular to English as the medium of instruction, and the upper classes will receive instruction through the medium of English, except that throughout the whole course, the vernacular will receive a special study (Agbedor, 1994, pp. 150-153; Klu & Ansre, 2018, p. 597). This policy addresses language as medium of instruction as well as subject of instruction, except that there are elements of imprecision, as discussed in Section 7.

Another juncture in Ghana’s language-in-education policy recorded the government’s acceptance of an English-only medium of instruction policy for the entire primary education in 1956 (Agbedor, 1994, p. 153). Notably, it is reported that although there were not enough competent teachers to implement the English-only policy and therefore proposals were submitted for a return to a bilingual model to include mother tongue as a medium of instruction for the start of primary education, as was practiced before, the then education minister is said to have rejected the proposal (Agbedor, 1994, p. 153). Nonetheless, a switch from the English-only policy for the entire primary to a mother tongue medium for the first year of primary school was implemented in 1967, following a change in government in 1966 (Agbedor, 1994, p. 153).

With another change of government in 1970, a new education reform by the Ministry of Education (MoE) changed the language-in-education policy once again. This new policy which came into force in 1971 recommended the use of vernacular in first three years, and if necessary,



longer, in primary education. It further recommended the learning of a second Ghanaian language by all children, in addition to their mother tongue (Agbedor, 1994, p. 154; Klu & Ansre, 2018, p. 597). Another change of government in 1972 led to a slight modification of the policy to include the learning of French at the primary level (Agbedor, 1994, p. 154).

Then, in 1974, a new reform which changed considerably the structure and content of education was introduced (Agbedor, 1994, p. 154). With regards to language-in-education, the policy recommended a Ghanaian language medium of instruction from the first three years of Primary education and as a taught subject throughout basic education. It should be clarified that this reform did not receive a full implementation at the beginning; it only started on a sort of pilot basis until 1987 when it was implemented fully nationwide as the new 1987 JSS Education Reforms.

The next recorded change in education policy was in 2001 (Anyidoho, 2018, p. 227). Regarding language-in-education, the 2001 policy emphasized a bilingual model of a Ghanaian language medium of instruction and English as taught subject from P1-P3. From P4 onwards, English becomes a medium of instruction and a Ghanaian language becomes a subject of instruction. However, in 2002, another change in policy into an English-only medium of instruction throughout Primary education was issued, and a Ghanaian language was to be taught as a subject from P1, and the learning of French was encouraged (Anyidoho, 2018, pp. 227-228). Then again, in 2004, another change in policy recommended a bilingual model of the use of both English and a Ghanaian language as medium of instruction from KG up to P3 (Anyidoho, 2018, p. 229). Apparently, it is not clear whether the changes to the language-in-education in 2001, 2002 and 2004, respectively, were contained in education reforms, as in previous cases, or whether they were independent policies aside from other education reforms. The next recorded change in education policy is the 2007 Education Reform. Regarding language-in-education, the 2007 reform replicated the 2004 model, stating that “medium of instruction in Kindergarten and Lower Primary will be a Ghanaian language and English, where necessary” (Ghana Education Reform, 2007, p. 2).

As indicated earlier in this section, the National Literacy Acceleration Programme (NALAP) introduced by the GES and the MoE in 2009 with the aim of improving literacy in early grade pupils at the basic level may be described as an independent policy on language-in-education. In the NALAP approach, children are taught to read and write in a Ghanaian language from KG, while English is introduced only orally, until P2, where the teaching of reading and writing in English begins (Hartwell & Casely-Hayford, 2010, p. 2). NALAP may qualify as an independent policy document on language-in-education because it did not form part of a general education reform but specifically and exclusively for language-in-education.



Table 2 lists the various education ordinances, and reforms discussed in this section.

Table 2: A list of education ordinances/reforms and Language-in-education policies

	ORDINANCE/REFORM	Language-in-education policy
1.	1852 Ordinance	Details of ordinance not available
2.	1882 Ordinance	Details of ordinance not available
3.	1887 Ordinance	Recommended English as taught subject; medium of instruction not specified.
4.	1925 Education Ordinance - Phelps Stokes Commission Report https://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/142347?show=full	Bilingual medium of instruction
5.	1951 Accelerated Development Plan https://ioe.ucc.edu.gh/sites/default/files/2023-04/UNIT%204%20ADP.pdf	Bilingual medium of instruction: Start with L1 in KG and transition to English in P4
6.	1956 Bernard Committee Report (not digitized).	English-only medium of instruction
7.	1967 Education Review Committee	Bilingual medium of instruction: Start with L1 and transition to English in P2
8.	1971, Ministry of Education	Bilingual medium of instruction: Start with L1 in KG and transition to English in P4, or longer
9.	1972, A New Directive	Bilingual medium of instruction: Start with L1 in KG and transition to English in P4
10.	1974/1987, New JSS Education Reforms https://1library.net/article/background-basic-education-reform-ghana.yn92grlq	Bilingual medium of instruction: Start with L1 in KG and transition to English in P4
11.	2001 (not readily available to the general public)	Bilingual medium of instruction: Start with L1 in KG and transition to English in P4

12.	2002 (https://www.academia.edu/73058030/English_only_language_in_education_policy_in_multilingual_classrooms_in_Ghana)	English-only medium of instruction
13.	2004 (see Anyidoho, 2018)	Bilingual medium of instruction: Start with both L1 and English from KG to P3 and transition to English from P4
14.	2007 Education Reforms https://www.rgs.org/media/4eilhxn2/africalesson6ghanaeducationalreform.pdf	Bilingual medium of instruction: Start with both L1 and English from KG to P3, where necessary
15.	2009, NALAP https://www.associatesforchange.org/download3/Education%20Research/NALAP%20Study/EQUALL%20NALAP%20Implementation%20Study%20Final%20Report.pdf	Read and write in a Ghanaian language from KG, while English is introduced only orally, until P2, where the teaching of reading and writing in English begins

6. Gaps in the framing of the policies

The above-described situation reveals several distinct yet closely related gaps in Ghana's policies on language-in-education. One of such gaps pertains to lack of an independent policy document on language-in-education. As indicated in Section 6, with the exception of NALAP in 2009, and perhaps, the guidelines issued in 2001, 2002, and 2004, all the rest were issued alongside other educational policies and reforms. In such an overall educational policy document, the language-in-education section might tend to be weak or inadequate since there are several other subjects at stake. Emphasis may be on other aspects of education, to the detriment of matters on language-in-education. For instance, in the 1887 education ordinance, recommendations included the acceptance of all children regardless of religion and race, the stipulated average number of children in attendance, qualification of teachers, and subjects to be taught. Thus, regarding language-in-education, it simply recommended the inclusion of 'reading and writing of English' (Agbedor, 1994, p. 145). Likewise, in the 1951 Accelerated Development Plan, greater emphasis was on rapid increase in education at all levels, especially the primary level, and also, an increase in the number of teachers (Agbedor, 1994, pp. 150-151). In such omnibus policy documents, other matters may be deemed weightier and tend to overshadow the language-in-education aspect. In that



way, the due recognition for matters on language-in-education may be compromised. Thus, the absence of an independent policy document on language-in-education constitutes a major gap.

Closely related to the above-described gap is the absence of an independent body responsible for language-in-education policies. Ghana has no independent establishment for such responsibilities as drafting, implementing, monitoring, evaluating, and reviewing of policies on language-in-education, as intimated in Section 6. In the absence of an independent body for these activities, the MoE and its subsidiary sector GES are the two main bodies that undertake the task in Ghana. Meanwhile, the MoE and the GES are concerned with all issues in education and the language aspect may not necessarily be their main concern. If they are left to handle language-in-education policy, they may attend to it only when they deal with other matters of education, and even then, whatever policy they issue on language-in-education may not be adequate. Actually, they tend to issue rather generic education policies, with the aspect on language-in-education being only a segment and rather sketchy, as in the 1887 and the 1925 education ordinances, the 1951 Accelerated Development Plan, the 1956 Education reform, and other subsequent education reforms.⁶ Nonetheless, given the multilingual nature of the Ghanaian classroom, coupled with the fact that academic performance is largely dependent on or directly linked with language-in-education, it is important to pay attention to matters on language-in-education. Therefore, the need to have an independent body tasked with the responsibility cannot be overemphasized. Arguably, such an independent body devoted to language and language-in-education matters is likely to provide better services by issuing policies on language-in-education which are well researched, well thought through, well focused, comprehensive, and thorough.

Another gap identified in the policies involved insufficient details. Such details may include specific guidelines on implementation and other relevant modalities. In many cases of the bilingual medium of instruction policies, including the 1951, 1967, 1971, and 1974 models⁷, the guidelines simply specified that children should be started with L1 instruction medium from P1, and change over to English instruction medium from a stipulated class, say P2, or P4, without providing details on what stage to start a gradual introduction of the English medium alongside the L1, and what percentage of each to use at the various stages until a complete switch to the English medium. Such lack of details made the policies sound more like recommendations. Again, the lack of such details created the impression of an abrupt switch from L1 instruction medium to English instruction medium, a method that will make it difficult or impossible for children to understand a totally new

⁶ See Section 6. <https://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/142347?show=full>

⁷ Again, see Section 6.



medium of instruction. Another example of insufficient details is when the policy recommends the use of both L1 and English media of instruction from KG without specifying what percentage of each to use at the various stages. Also, directives or caveats for exceptional cases are often not specified in the policies. Such lack of adequate details may lead to poor implementation, and consequently, poor outcomes.

Another dimension of the inadequate details relates to the lack of specific directives regarding language use both as a medium of instruction and a subject of instruction. Sometimes the policy fails to include both. For instance, the policy may be solely for language as a subject of instructions and fail to talk about the medium of instruction, as in the case of the 1887 ordinance. But a policy on language-in-education that focuses on language as a subject of instruction to the neglect of medium of instruction is inadequate. Essentially, a policy on language-in-education should primarily attend to the medium of instruction, above all else.

Another gap identified in these policies is the lack of precision in the policy statements. Often, the policy statements are sketchy, with elements of vagueness and imprecision. Example of such statements are illustrated from the 1925 education ordinance and the 1951 accelerated Development Plan, as follows:

- 1) ‘while an English education must be given, it must be based solidly on the vernacular’ (1925 education ordinance).
- 2) ‘as soon as possible, there will be transition from vernacular to English as the medium of instruction’ (1951 Accelerated Development Plan).
- 3) ‘... except that throughout the whole course, the vernacular will receive a special study’ (1951 Accelerated Development Plan).

In (1), it is not clear whether the statement is about subject of instruction or medium of instruction or both. Likewise, in (2), the expression ‘as soon as possible’ is imprecise and therefore can be interpreted to mean different timelines. Likewise, in (3), it is not clear what the expression ‘a special study’ is referring to, or how it should be interpreted. Unclear expressions like those in (1), (2), and (3) may lead to confusion and therefore result in an unintended interpretation. Different people may give such confusing statements different interpretations, and implementors may tend to apply such statements wrongly.

Another gap is that the policies fail to outline the rationale behind the policy. Explaining its rationale may help stakeholders appreciate the policy. For instance, it is reported that some teachers, parents, students, and community members find L1 instruction medium unpopular and resist it (see Agyeman, 2013, p. 270). Meanwhile, research has continually provided evidence that

L1 instruction medium at the beginning of school has unparalleled benefits and valuable implications for learners (MacSwan et al., 2017; Cantero, 2008; Cummins, 2001; Fafunwa, 1989).

In such circumstances, where stakeholders may oppose a policy out of ignorance, providing information on the rationale for the proposed policy and its benefits may help the stakeholders appreciate it and stop the resistance and tend to accept it.

In addition, these policies tend to be silent on several other important details such as the training of teachers in the proposed medium of instruction. It is one thing to possess the qualification to teach a language as a subject and another thing to teach other subjects in that particular language. For instance, a teacher may have the necessary qualification to teach, say, Mathematics, or History in English, but not in the learners' L1 or even the teacher's L1. Unfortunately, the policies do not provide guidelines for such situations (which abound in the Ghanaian context). The absence of such guidelines may be a form of impediment. From our interaction with teachers and headteachers, a lot of teachers, particularly of lower primary school where the medium of instruction is supposed to be in an L1, are not following the dictates of the policies because they have no competence to teach in the proposed medium of instruction. For an effective implementation of the policy, such guidelines are required. Furthermore, the policies do not provide specific guidelines for implementation, monitoring, evaluation, and review processes.

The lack of explicit statements on these processes appear to render their application and implementation problematic. It is expected that a comprehensive policy on language-in-education should include statements on these processes to ensure uniformity in implementation. Again, even though Ghanaian society is sociolinguistically and ethnolinguistically very diverse, the policies appear to treat the society as ethnolinguistically and sociolinguistically homogeneous - they do not include guidelines for handling different classroom settings. Due to the highly multilingual nature of Ghana, its classrooms, especially those in urban areas, tend to be linguistically heterogeneous while classrooms in some rural communities are linguistically less heterogeneous, or even, homogeneous. All these conditions have implications for the choice of medium of instruction in ensuring inclusive education. Yet, the policies often fail to address these concerns and tend to be one-size-fit-all in nature, to the neglect of some pupils. Our interactions with stakeholders in basic education, e.g., teachers, headteachers, revealed that because of this problem, a lot of schools particularly, in urban areas, are unable to implement these policies (the policies become unimplementable).

Finally, we identified the unavailability and inaccessibility of the policy documents to stakeholders as a major gap. From Section 6, it could be realised that the main sources of

information on the various education ordinances and reforms were from different studies.⁸ Moreover, the sources sometimes contained only part rather than full details of the language-in-education policies they described. Attempts to trace copies of the policy documents from various repositories, including physical and virtual libraries, as well as online and other electronic sources did not yield much success. Throughout the search, only one document, namely, an abridged version of the 2007 educational reform, was retrieved from the internet. Visits to some regional offices of the GES and interviews with key officers to gain access to the policy documents also proved futile.

7. Conclusion

Language-in-education policy has a nexus with basic education in many jurisdictions. In Ghana, where the linguistic landscape is so diverse, the classroom, especially, in the urban areas, often reflects this high linguistic diversity, there is a need for a robust language policy to ensure inclusive education, a sustainable Development Goal. This paper has touched of one of the key problems affecting basic education in Ghana, viz., language-in-education policies. The discussion began with a brief introduction describing the objectives of the study, namely, to review policies on language-in-education in Ghana in order to identify gaps in the policies and provide recommendations for filling the gaps. The discussion continued with a brief description of the methods used in gathering relevant information for the study, followed by a review of literature on topics in language policies in general and language-in-education policies in particular. The discussion continued with a description of the linguistic background of Ghana, the nation in focus to situate the specific context. The discussion then provided a historic background of formal education in Ghana, after which an enumeration and a detailed description of the policies on language-in-education, past and present were provided. The discussion further continued with an identification and outlining of gaps found in the policies, followed by recommendations to close the gaps. Following the gaps and associated problems as outlined in the discussion, we conclude that until there is a major shift in the connection between language and education outcomes, language in education policies will continue to shift. Consequently, we propose the following recommendations for consideration.

First, we recommend the establishment of an independent office for language-in-education policies, as practiced in some countries, such as South Africa where the National Language Policy Framework is tasked with shaping language policy in the country. Ghana should establish an office

⁸ Notable among them are Agbedor (1994) and Anyidoho (2018).



for the purpose of planning and driving national language policy, including language-in-education policy. This could be done by reviving and restructuring the existing Bureau of Ghana Languages to undertake the work. Alternatively, an entirely new office could be established by the Ghana government for the task. Such an establishment should be independent, such that it does not exist and operate on the oars of any political, social, or economic regime. Primarily, its leadership should be constituted by experts in the fields of language planning, language policies, and language teaching and research. The office should work in collaboration with major stakeholders, such as the MoE and the GES. The office may create departments to handle various aspects of the work.

In addition, this autonomous body should be tasked to draft a robust policy on language-in-education that is tailored for the Ghanaian context. Such a policy should be research-based in many fronts. The research should investigate Ghana's peculiar context by taking into consideration its sociolinguistic factors to clearly define the context. Secondly, the research should view the context in relation to fundamental frameworks and theories on language-in-education policy and planning for adjustments and adaptation. Furthermore, the research should include lessons drawn from experiences of other similar contexts, e.g., South Africa, Nigeria and Kenya. In drafting a new policy, care should be taken to eliminate all forms of identifiable inadequacies such as the ones outlined in this paper.

We also recommend that policies must be accessible, available and known to implementation bodies like schools and individual stakeholders like teachers, headteachers, education officers, and the GES. In this regard, a proper documentation and safekeeping of policy documents should be ensured. Again, policies should be carefully worded to contain explicit and clear statement to avoid vagueness and ambiguity, for instance, differentiating directives/policies on language as a medium of instruction from those on language as subject of instruction. Additionally, it is expected that language-in-education policy should clearly outline important details, such as guidelines for the following:

- training and qualification to teach in a medium of instruction, e.g., policy should specify that teachers should be qualified in languages they teach in
- training and qualification to teach a language as a subject of instruction
- training and qualification to teach a multilingual class
- posting of trained teachers
- refresher training for qualified teachers
- development and distribution of teaching and learning materials
- evaluation and monitoring of the policy

References

- Adu-Gyamfi, S., Donkoh, W. J., & Addo, A. A. (2016). Educational reforms in Ghana: Past and present. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 158-72.
- Agbedor, P. K. (1994). *Language planning for national development: the case of Ghana*. Doctoral dissertation. University of Victoria.
- Agyeman, N. A. (2013). "Language Use in Winneba - Some Preliminary Observations." In *SOAS Working Papers in Linguistics* Vol. 16, edited by Connor Youngberg and Laura Kipp, 259-277.
- Ansah, G. N. (2014). Re-examining the fluctuations in language in-education policies in post-independence Ghana. *Multilingual education*, 4(1), 12.
- Ansah, M. A., & Agyeman, N. A. (2015). Ghana language-in-education policy: the survival of two south Guan minority dialects. *Per Linguam: a Journal of Language Learning*, 31(1), 89-104.
- Anyidoho, A. (2018). Shifting Sands: Language Policies in Education in Ghana And Implementation Challenges. *Ghana Journal of Linguistics*, 7(2), 225-243.
- Appiah, S. O., & Ardila, A. (2021). The dilemma of instructional language in education: The case of Ghana. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(4), 440-448.
- Cantero, G. V. (2008). The use of "integrability" in the process of linguistic transfer from L1 to L2 or how to enhance the interactivity of language in the communicative processes of the bilingual educational model. *Didactica (Lengua y Literatura)*, 20, 37-60.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2012). Language policy in education: Additional languages. *The Cambridge handbook of language policy*, 301-319.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *Canadian Modern Language Review*, 34(3), 395-416.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig, eds. (2024). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-seventh Edition. SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com/>
- Fafunwa, A. B. (1989). Education in mother tongue: The Ife Primary Education Research Project (1970-1978)
- George, B. S. (1976). Education in Ghana.
- Ghana Education Reform (2007).
<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ghana_education_reform_2007.pdf>
- Graham, C. K. (1971). *The History of Education in Ghana: From the earliest time to the declaration of independence*. F. Cass. pp. 181-185.
- Hartwell, A., & Casely-Hayford, L. (2010). National literacy acceleration programme (NALAP): Implementation study. *USAID, Ghana*.
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in society*, 27(4), 439-458. Cambridge University Press.
<<https://www.jstor.org/stable/4168870>> Accessed: 08-11-2019.
- Kaplan, R. B. (2013). Language planning. *Applied Research on English Language*: 2(1).
- Klu, K. E., & Ansre, M. A. (2018). An Overview of the Language-in-Education Policy in Ghana: Emerging Issues. *The Social Sciences*, 13(3), 596-601.
- Leherr, K. (2009). National literacy acceleration programme (NALAP) baseline assessment. *USAID/EDC Report*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADW581.pdf.
- Lin, A., & Martin, P. W. (Eds.). (2005). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (Vol. 3). Multilingual Matters.
- Loncon, E. (2023). The Impact of Colonization on Language Policy in Indigenous Languages. *Brown Journal of World Affairs*, 30(1).
- MacSwan, J., Thompson, M. S., Rolstad, K., McAlister, K., & Lobo, G. (2017). Three theories of the effects of language education programmes: An empirical evaluation of bilingual and English-only policies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 218-240.
- Maraf, B. (2024). English Language Policy in Algeria: Perspectives of University Teachers and Students. *African Educational Research Journal*, 12(1), 38-52.



- Martin, C. A. (1976). Significant trends in the development of Ghanaian education. *The journal of Negro education*.
- Muthwii, M. (2002). Language policy and practices in education in Kenya and Uganda. Perceptions of parents, pupils and teachers in the use of mother tongue, Kiswahili and English in primary schools. Makerere university.
- Peddie, R. A. (1991). One, two, or many? The development and implementation of language policy in New Zealand. University of Auckland.
- Phyak, P. (2013). Language ideologies and local languages as the medium-of-instruction policy: A critical ethnography of a multilingual school in Nepal. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 127-143.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Samuelson, B. L., & Freedman, S. W. (2010). Language policy, multilingual education, and power in Rwanda. *Language Policy*, 9(3), 191-215.
- Spolsky, B. (2002). Globalization, language policy, and a philosophy of English language education for the 21st century. *English Teaching*, 57(4), 3-26.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). What is language policy? In Benard Spolsky (Ed.). *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walter, S., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In Benard Spolsky (Ed.). *The Cambridge handbook of language policy*, 278-300.
- Yevudey, E., & Agbozo, G. E. (2019). Teacher trainee sociolinguistic backgrounds and attitudes to language-in-education policy in Ghana: a preliminary survey. *Current Issues in Language Planning*, 20(4), 338-364.



Shades of Green: Communicating Ecological Information in Indigenous Languages.

Fúnmiláyò O.Olúbòdé-Sàwẹ

Institute of Technology-Enhanced Learning and Digital Humanities
Federal University of Technology
Akure, Nigeria.
foolubodesawe@futa.edu.ng

Abstract

‘Green economy’ is the new buzzword in development economics and environmental protection, a convergence of concepts hitherto thought to be mutually exclusive. Sustainable development is defined as that which meets the need of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. A corollary of this is the necessity of making those who meet their needs from the soil and water to understand the imperative of using these resources responsibly. In other words, they need to understand and buy into the greening of the economy. This paper reports a small terminological project for translating “green” and related terms, as a contribution to the grassroots popularization of the green economy concept. The extraction of terms was done manually and concept relationships used in the analysis of source terms prior to term creation, to create morphological series and other paradigms. The major method of term creation used was composition. Fine distinctions in meaning between near synonyms were made. This project demonstrates that any language can express any conceivable concept. 105 terms were created, including derived terms.

Keywords: Development Communication, Green, Terminology, Translation

Ìfààrà-àgékùrú

“Ọrò-ajéelètù” jẹ ọrò titun nínú èkó ọrò-ajé onídàgbàsókè àti idáàbòbò àyíká. Ó jẹ àkópò èrò méjì tí wọn dàbí aláìbàratan. Oríkì idàgbàsókè alálòtónipé ó jẹ èyítí ó mójútó àìní àwọn tówà lówólówó, láìṣe ipalára fún àìní àwọn iran ọjó-ọla. Àwọn tí wọn n lo àwọn ọrò àbáláyé bí ilẹ̀ àti omi fún àtíjẹ-àtímu ní láti mò ipondandan lílò àwọn ọrò wònyí ní àlòtò, àti l’òná to sànjùlò. Kí a kuku sọpé, kí isọrò-ajé dí elètù yé wọn, kí wọn sì fowósowópò pẹ̀lú àwọn tó n ṣe agbàterù rẹ̀. Àpilẹ̀kọ yìí jẹ àbò isẹ̀-àkànṣe kékeré kan tó dálérí sísẹ̀dà ọrò fún “green” àti àwọn ọrò tó bá a tan. A ṣe eléyí láti polongo èrò tó jẹmọ “ọrò-ajéelètù”. Àfowọṣe ní a fí yọ àwọn ọrò fún isẹ̀dà; a sìṣe ibátan láàárín àwọn ọrò-orísun. A fí eléyí ṣe itòlẹ̀ṣeṣe àwọn èyà-ọrò àti àwọn ibátan míràn. A wá ṣe àwọn iyàtò ọ̀rínkínniwin láàárín àwọn ọrò onítumò afarajọra. Ohun tí àpilẹ̀kọ àbò-iwádí yì fihàn ní pé bí ọkàn-èniyàn bá lè rò ó, èdè èniyàn lè sọ ọ. Ọrò àpilẹ̀ṣẹ̀dà marún-úndinlääádòfà (105) ni isẹ̀ yìgbé jade, nínú èyí tí àwọn ọrò atínú- ọrò-mújáde

Kókó-ọ̀rọ̀: Ibánisọ̀rọ̀ ajẹmọ̀ idàgbàsókè, Elètù, Isẹ̀dà-ọ̀rọ̀, Aáyan-ògbufò



1.0 Introduction

This paper investigates connotations and collocation of the adjective green, preparatory to making sense of the concept of “green economy” in the Yorùbá language. ‘Green economy’ is the new buzzword in development economics and environmental protection, a convergence of concepts hitherto thought to be mutually exclusive. The definition of sustainable development that is most frequently used is found in the 1987 report, Our Common Future, of the United Nations World Commission on Environment and Development (WCED), as “development that meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (1987: 1). Intergenerational equity, or treating future generations fairly, is the main objective. A corollary of the definition of sustainable development as that which meets the need of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs is the responsibility laid upon linguists to facilitate that those who meet their needs from the soil can understand and discuss the imperative of using land responsibly. In other words, people need to be helped to understand and buy into the greening of the economy.

Grassroots engagement is crucial for the attainment of the 17 sustainable developments goals (SDGs), specific targets that countries adopted on September 25, 2015 to end poverty, protect the planet and ensure prosperity for all. The SDGs are the most recent of strategies by governments to lead their nations out of the prolonged global energy, food and financial crises, with green economy (in its various forms) being proposed as a means for catalysing renewed national policy development and international cooperation and support for sustainable development (<https://sdgs.un.org/goals>). In a US study, Bruine de Bruin *et al.* (2021) found that non-specialists did not understand eight terms commonly used by scientists, including “sustainable development”, “carbon-neutral”, and “adaptation”. The problem is compounded for those who have no facility in English or one of the other UN working languages. They are doubly excluded because the information is available only in a foreign language.

Growing international interest in green economy has resulted in a rapidly expanding literature including new publications on green economy from a variety of influential international organisations, national governments, think tanks, experts, and non-government organisations (<https://sustainabledevelopment.un.org/topics/greeneconomy>). Nevertheless, there is no internationally agreed definition or universal principles for green economy, and several interrelated but different terms and concepts have emerged over recent years (such as green growth, low carbon development, sustainable economy, steady-state economy etc.).



There is a proliferation of terms, and there is a need to help people who have facility only in their indigenous languages to make sense of it. This is the justification for this research. Technical terminology is crucial in popularizing development programmes of a technical nature. Bamgbose (1994) proposes five elements that should go into a broader definition of development. He suggests, first, that it should be of a sort that is integrated, with economic development being linked to social and cultural development, and the combination of all three designed to improve the condition of all classes of people in society. His fifth suggestion is that economic development must include mass participation and grassroots involvement in order to ensure that it is widespread and genuine. This requirement for mass participation means more people must be reached with information they can understand and respond to: “people must find their own language to articulate the world in their own language, to articulate the world in their own terms and to transform reality in search of their own dreams” (Pasquali 1997:33).

More to the point, in recent publications on green economy or green growth, international organisations have begun to address these knowledge gaps and demystify the different concepts associated with green economy. This paper, a report of a small terminology project in the Yorùbá language of South-Western Nigeria, is a contribution to the demystification. A by-product of this is the revitalization of Yorùbá, for as terminology devised in this and similar works becomes widely known and used, the utility of the Yoruba language increases. As people find out that they can use their language to do more things, younger generations are encouraged to acquire and use the language, and this would prevent language death.

The rest of the paper is structured as follows. A review of issues in terminology development and how the present research is situated in it is briefly presented. This is followed by a review of issues in colour terminology. The methodology of term creation is presented: the manual extraction of terms, the analysis of concept relationships to create morphological series and other paradigms used in the analysis of source terms prior to term creation, the creation of terminology files, and the proposal of equivalents for the source terms.

2.0 Terminology Development

There are various factors that necessitate terminology development. It frequently occurs in “large” European languages like French, German, or Russian to fill in the gaps brought on by advances in science and technology. According to Beisembayeva and Zharkynbekova's (2014) review of terminology standardization initiatives in four languages—English, French, German,

and Russian—the introduction of new terms into subject areas, particularly in rapidly expanding fields, presents a significant challenge for technical communicators in terms of clarification, definition, and revision of term meanings. Terminology augmentation, which is the most accurate description of this situation, has two strands: “generate and validate” and “extraction from corpora” approaches (Iwai et al., 2016). Automatic term extraction can be performed on parallel corpora, such as those published by Tufis et al. (2004) and Lohar and Way (2020), or on comparable corpora, as in Pinnis et al. (2012). In their excellent review of the literature, Iwai et al. (2016) highlight the fact that the majority of the studies make use of contextual information or co-occurrence inside aligned segments of contextual similarity.

The present work belongs to the extraction from corpora strand. Yoruba terminology development has recorded significant progress in the last ten years. Through a partnership between medical experts (medical doctors, nurses, pharmacists, and microbiologists) and language experts, three bilingual glossaries of HIV, AIDS, and Ebola-related terms were published in 2017 for Hausa (Amfani & Ibrahim 2017), Igbo (Igboanusi & Mbah 2017), and Yoruba (Yusuff, Adetunji & Odoje 2017). The bilingual glossaries provide authoritative definitions and concise explanations for a variety of terms used in HIV, AIDS, and Ebola discourses as well as practices and medical issues connected to the epidemics. They were specifically developed with medical professionals and patients in mind. The entries cover a wide range of topics, including ailments, signs and symptoms, drugs and drug administration, illness management and control, techniques and equipment, health service organizations, therapies, testing and screening, preventive behaviour, and procedures.

The glossary's primary goal was to improve communication between the Hausa-, Igbo- and Yoruba-speaking communities and the healthcare professionals who care for them, to facilitate interaction and lessen the negative perceptions and attitudes about the disease conditions.

Other works include terminology of football (Komolafe, 2020a), human diseases (Olupona, 2020), and agriculture (Komolafe, 2020b), which attempted to revise some terms earlier published. He notes rightly that “pest” ≠ *kòkòrò ayònilénu*, as NERDC has it, as a pest is not necessarily an insect. He proposes four candidate terms: *agbógun-toko* (lit. attacker of farm); *asèpalàrafóko* (lit. agent of harm to farm); *ayòkolénu* (lit. troubler of farm); and *abokojé* (lit. destroyer of farm).

The Colour Green



Colour refers to that aspect of an object that may be described in terms of hue, lightness, and saturation, associated with the visible wavelengths of electromagnetic radiation, which stimulate the sensor cells of the eye (Nassau, 2022). This definition may lead one to conclude that colour can be identified by a set of objective criteria. Berlin and Kay (1969) conclude that there are similarities in the ways that different languages with the same number of basic colour terms (BCTs) carve up the colour space, and that there is an order in which languages acquire BCTs. In a revised theory, colour term development is viewed as re-categorisation rather than addition (Kay, Berlin et al., 2009).

Other research shows that languages categorise colour in different ways. In some North American, Mesoamerican Indian and African languages, there is a basic megacategory “grue”, which covers the colour region categorised by English speakers as green and blue (Hardin, 2013). In Russian, “blue” is a megacategory: covering *goluboi*, “light blue”, and *sinji*, “dark blue”. In addition, there are languages that have no words for the concept “colour”, including the Australian language Warlpiri (Wierzbicka, 2008) and Candoshi, spoken by an indigenous people from the Upper Amazon (Surrallés, 2016).

Green is formed as a mix between two primary colours, blue and yellow. Green is a significant colour because it occurs in profusion in nature. It is therefore not strange for it to find its way into the metaphors we create to make sense of the world around us. Green is said to stand for ‘nature, spring, and rebirth’, it is ‘the colour of life, renewal, and nature, is associated with meanings of growth, harmony, freshness, safety, fertility, and environment.’ As the emblematic colour of Ireland, green represents the vast green hillsides, as well as Ireland’s patron saint, St. Patrick, and in the Nigerian national flag, it represents agricultural productivity. Green altar cloths/vestments are used in standard Catholic masses in between seasons of celebration and special observances, being indicative of plants and trees, representing growth and hope for life eternal (<http://peopleof.oueverydaylife.com/catholic-altar-cloth-colors-2303.html>).

Many metaphorical constructs that involve the colour green are culture-specific. According to colour psychologist Smith, green has the following associations in different parts of the world: in Iran, green, alongside blue-green and blue are symbolic of paradise; in Japan, green is regarded as the colour of eternal life (Smith, 2017). In Aztec culture, green was the colour of royalty on account of the quetzal plumes used by the Aztec chieftains and in the Scottish highlands, green was worn as a mark of honour. Green also has close ties with Islam,

and Prophet Mohammed is said to have worn a green cloak and turban

(<https://lammuseum.wfu.edu/exhibits/virtual/faith-five-world-religions/islam/>)

From the perspective of using colours for effective messages, it is useful to be sensitive to both universal and cultural connotations of colours since ethnic and cultural backgrounds inspire specific colour associations. For instance, in many western countries, green symbolizes good luck (shamrock), youthfulness, ecology, and fertility. However, in China green stands for disgrace and exorcism; in the USA it is associated with money and wealth but also with envy and poison; in many South American cultures it represents death. In the Middle East green is the colour of Islam; but in parts of Indonesia it is forbidden. (<http://commdesign.ca/tag/colour-connotations/>).

A related issue is that of colour hues. Green has been identified as having the following shades: emerald, sea green, sea foam, olive, olive drab, pea green, grass green, apple, mint, forest, lawn green, lime, spring green, leaf green, aquamarine, beryl, chartreuse, fir, kelly green, pine, moss, jade, sage, yellow-green, sap, viridian. In Nigeria, one can get wedding invitations requesting guests to wear army-green or GLO-green. Different shades of green may signify different things: dark green represents greed, ambition, and wealth, while yellow-green stands for sickness, jealousy, and cowardice, and olive green is the traditional colour of peace.

These colours show up in metaphors, some with positive and others with negative connotations. Someone with a “green thumb” (US) or “green fingers” (UK) has an unusual ability to make plants grow. Performers relax in a “green room”, projects get the “green light” on which they might get to spend the “greenback” (a US dollar bill) even though they might employ greenhorns (trainees/novices). From Psalm 23 has come the metaphor of “greener pastures” and “grass is greener”, a reference to a place of better opportunities. Contrariwise, a “green-eyed monster” is a jealous person and is usually “green with envy”, and someone who is “green around the gills” has a sickly or pale appearance. Someone who “turns green”, looks pale and ill as if s/he is going to vomit but when they “go green”, they make changes to help protect the environment, or reduce waste or pollution.

Green in the Yorùbá Language

Green has several equivalents in the Yoruba language. For the concept ‘unripe’, the preferred designation is ‘*dudu*’, as in the proverb, *ògèdè dúdú kò yáa bùsán; ọmọ burúkú kò yáa lù pa* (green plantains cannot easily be eaten raw; a recalcitrant child cannot be easily flogged to death). In biblical translation, two other terms are used in addition to *dudu*. For

example, **green** pastures (Psalm 23:2) is translated: *papa oko tutu* (*BibéliMímó*, *Bibeli Ìròyìn Ayò*), green plants (Psalm 37:2) is *eweko tutu*, green leaf (Proverbs 11:28) is *koriko tutu*. Other terms are descriptive of freshness. For example, **green** in Job 8:16 is *ti a bomirin* (*Bibeli ÌròyìnAyò*), or *tutu yòyò* (*BibéliMímó*) and green figs (Songs of Solomon 2:13) is *èsoòpòtò tuntun*. None of these equivalents for **green** conceptualize a colour.

Yorùbá basic colours are *dudu* (black, dark), *pupa* (red) and *funfun* (white). In recent times, equivalents have been derived for other colours. For example, Odetayo (1993) presents the following equivalents for the colour spectrum: red is *epón*, orange is *osàn*, yellow is *iyeyè*, green is *ewé*, blue is *oféfe*, indigo is *aró* and violet is *èsè-àlùkò*. Other proposed equivalents for green are *àwòewéko/ aligà* (<https://www.abibitumikasa.com>); *ewé*; *aláwò ewéko*, *aláwò óbè*, *dúdú*, *àwoewé*, *òdò*, *àipón*, *àidé*, *tutu*, *òbèdò* (<https://glosbe.com/en/yo/red-green-blue>), *àwò obedo* (www.awayoruba.com/forum) *àwò ewé* (polymath.org/yoruba_colors.php).

The problem is that these equivalents would not be appropriate in concepts like “green revolution”, “green growth”, or “green economy”. For example, “green growth” cannot be rendered as *ìdàgbàsókè aláwò ewéko*, *ìdàgbàsókè dúdú* or *ìdàgbàsókè tutù*. *Ìdàgbàsókè ewé* would even be worse because development does not contain the feature plus colour. The nonsense sentence used in elementary linguistics classes comes to mind: “Colourless green ideas sleep furiously”. Since these equivalents obviously do not capture the concept of “green” that is required, a concept analysis is called for, and the creation of a new set of designations for “green” and other related terms.

3.0 Research Method

3.1 Generation of Source Terms

This is a two part process: term identification and term extraction. The first part involved the recognition and selection of designations. Basically, this meant going over texts and choosing the terms to be retained for study and possible dissemination. The basic skill needed here is the recognition of the terminological units. In specialized languages, a term is a linguistic unit made of a single word or a word combination, and is usually associated with the same conventional definition when used by speakers of a given specialized language, including symbols, chemical or mathematical formulae, official titles, etc. (Gorodetsky 1990). The second part involved going through a corpus in order to identify concepts and their designations (terms, abbreviations), recording them and noting any relevant information about a concept such as definitions, contexts, and usage labels. In this work, source terms were taken from ten online

general purpose texts dealing with green economyⁱ. The terms were manually extracted after manual highlighting the beginning and the end of each term's context so the data could subsequently be transcribed on a terminological record for analysis. A total of 143 terms were initially extracted in this manner.

3.2 Concept Analysis

Concepts enter into different kinds of relationships among themselves. The relationships are of two kinds, namely, hierarchical and associative. Hierarchical relationships are sub-divisible into two: generic-specific and part-whole. All these relationships were used to structure knowledge and assign source terms to paradigms to ensure concept-designation monosemy, create generic-specific and associative morphological series, following Olubode-Sawe (2010). As Odetayo (1993:1) suggested, near synonymous terms were treated together by assembling synonyms in the target language and matching them. Existing terms were sought from the following texts with the following short forms: *Quadrilingual Glossary of Legislative Terms* (QG), *Yoruba Modern Practical Dictionary* (YMPD), *A Dictionary of the Yorùbá Language* (DYL) and *A Yoruba Vocabulary of Building Construction* (YVOC).

Where an existing suitable equivalent could not be found, a term was devised for the source term, based on terminological definitions extrapolated from definitions taken from online general purpose dictionaries.

4.0 Results and Discussion

From the 10 texts studied, green occurred in such noun phrases as 'green buildings', 'green business', 'green economy', 'global green economy', 'green economy policies', 'green economy programmes', 'green growth', 'green industry', 'green industry sector', 'green investment', 'green job', 'green market', 'green options', 'green sectors', 'green technologies', 'greener policies and regulations', and 'greenhouse gas emissions'. It also occurred as complement of verbs: as in 'be... green', 'make...green', 'being green', 'go green', 'considered green'.

From six selected definitions of "green terms", some recurring meanings were isolated: 'environmental friendliness', and 'a concern with sustainability and with natural resources'. It was decided that designations for 'green' would focus on these meanings. Related concepts found in the corpus include: *bioenergy, carbon, climate change, degradation, depletion of ecological assets, ecology, environment, renewable energy and sustainability*. It was decided

to focus on these concepts that are somewhat related to the environment, and propose designations for these key terms, and thereafter generate terms for related concepts. The relationships were highlighted using a concept diagram, shown in Figure 4.1 below.

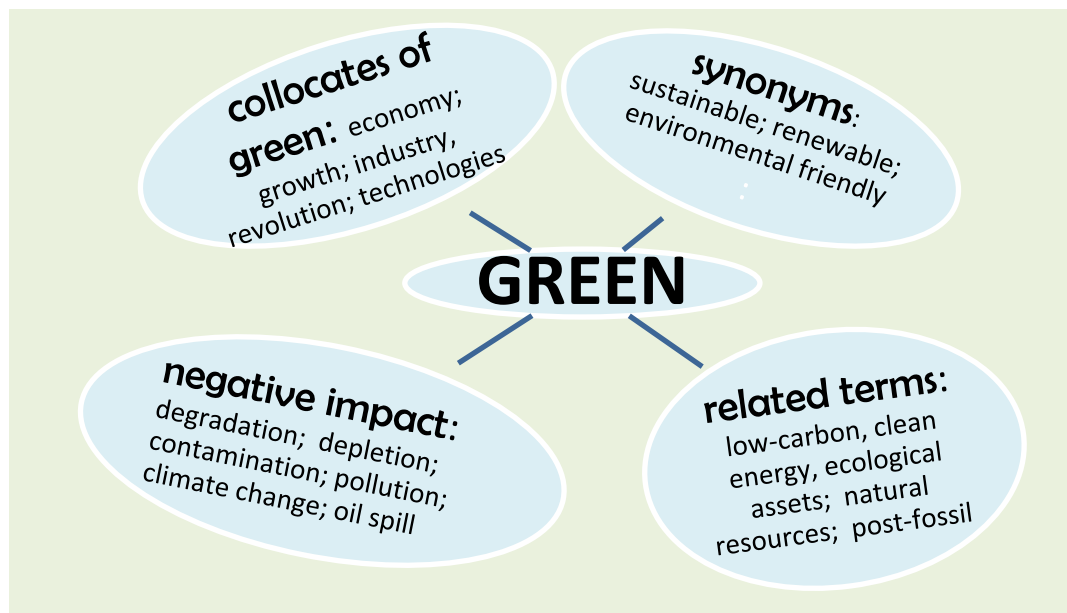


Figure 4.1: Concept Diagram of GREEN and Related Terms.

After an understanding of relationships between the concepts for which terms were to be created, terminological information was recorded in terminology case files (TCF) which show the ISO 639-1 language code (en for English and yo for Yorùbá); then the term and its word class in brackets. On the next line is a terminological definition (DEF), the source of the term, if borrowed from another language or its morphological composition, if an indigenous term (←), synonyms or variants (SYN) and any equivalents (EQ). Observations, in form of comments by specialists (OBS) and References (R) indicating the textual sources, where available, are also included. The TCFS for **green**, **biodiversity** and **habitat** are presented below. The slot for equivalent is still empty because no term has been found for **green**.

En	GREEN (ADJ)	simple term, ADJ
DEF	environmentally responsible and resource-efficient; producing no negative impact the local or global environment	
SYN	renewable; sustainable	
Yo	Lónà to bọwọ fúnàyíká, tíkòsì fí àlùmónìṣòfò; tí kò sì mu ìpalárabaàyíká, yálàtiagbègbèkàntàbíkàriayé.	
EQ	?	

OBS	Terms must be created separately for synonyms	
-----	---	--

Figure 4.2: Terminology Case File for ‘Green’

n	BIODIVERSITY (N)	complex term, N
DEF	the variety of plant and animal life in the world or in a particular habitat, a high level of which is usually considered to be important and desirable all species and living things on Earth or in a specific ecosystem	
SYN	biological variety; ecological diversity (narrower); ecosystem diversity (narrower)	
Yo	b́ónírúurúewékoàtięranko(ohunoniyè) şepò tóniàgbáyétàbiniibùgbé-àbáláyé	
EQ	?	
OBS	Terms must be created separately for synonyms	

Figure 4.3: Terminology Case File for ‘Biodiversity’

En	HABITAT (N)	simple term, N
DEF	The conditions suitable for an organism or population of organisms to live and thrive	
SYN	natural environment; natural home	
Yo	àwọnibátí ó fàyègbáoníyètàbiàgbájopò oniyèlátigbéàtilátipò síi	
EQ	ibùgbé-àbáláyé	
OBS	synonyms are merely descriptive; terms not needed	

Figure 4.4: Terminology Case File for ‘Habitat’

After the creation of terminology case files, the next step was to generate candidate terms as equivalents. First, existing dictionaries and terminological works were scanned to see if appropriate terms existed for any of the source terms. Table 4.1 shows the results of the matching of existing terms for three concepts.

Table 4.1: Matching of Existing Terms for Near Synonyms

	QG	YM	DYL	YVOC
Contaminate	----	latifiabuku kan nnkan	ba...je	----
contaminant	asọdidibaje	----	----	----
Contamination	isọdidibaje	----	Ibaje	
Degrade	----	ẹlò	re...sile; ye nipo	----
Degradation	----	----	----	----
Biodegradation	----	ẹlò ẹlà-iyè	----	----
Pollute	----		ba...je; so di aimo	

Pollution	Ìtoró sí	ibayikajẹ	ibajẹ; aimo; eeri	isọdelèèérí
atmospheric pollution	----	----	----	isojú-sánmò-delèèérí

As can be noticed, there are many gaps, representing concepts for which no terms currently exist. In addition, they are concepts for which the same terms are used. It is therefore necessary to propose terms for these gaps and ensure that they are used in a consistent manner, with an eye on the derivations that may arise. For example, **degradation** occurs as a source term in data, but not **degrade**, **degradable**, **biodegradable**, **non-biodegradable** or **biodegradation**. However, it is necessary that whichever term is chosen or created for **degradation** should be of a kind that will generate the base morpheme **degrade** and all its derivations.

Most of the terms in this work were created by composition. Composition is the process of combining morphemes, words, or even phrases from a language to produce new expressions that signify new concepts. (Olubode-Sawe, 2013). The three compositional strategies of description, translation, and idiomatisation make use of these combinations. Composition by description includes describing a tangible object while mentioning a few of its essential features, which may include the object's function or application, its construction or use, its physical appearance, its behaviour, and any other peculiar characteristics. The second method of composition is loan translation. This requires morphemes from the source term to be translated into the target language. Each morpheme in a borrowed phrase therefore has an equivalent in the recipient language. Like the second method of composition, idiomatisation, which also combines morphemes, words, and phrases, the meaning of the word or term formed does not come from the combined meanings of its combining components. Rather, the combining units are used in puns, euphemisms, and other ways that show innate intelligence. Three Yoruba instances are given by Olubode-Sawe (2010): *adéedádì*, *àrùngbajúmò* and *bósìkòrò*. In *adéedádì*, *adé*, (“crown,”) and *dádì*, (“daddy,”) are combined in *adéedádì* (literally, “daddy's crown”) for “condom”.

Table 4.2 shows three concepts describing negative impacts on the environment and their derivations.

Table 4.2: Creation of Terms for Near Synonyms

Base Source Term	Derivations	Proposed Equivalents	Another equivalent?
CONTAMINATE		sọ...dàimò;	
	contaminated	àsọdàimò	
	contaminant	asọdàimò	
	Contamination	ìsọdàimò	
DEGRADE		dìbàjẹ (non-trans) sọdìdìbàjẹ (trans) wópàlẹ (trans./non-trans)	
	Degradation	ìsọdìdìbàjẹ/ìwópàlẹ	
	Degradable	aşéewópàlẹ	
	biodegradable	aşéefohun-abẹmiwópàlẹ	aşéefoniyèwópàlẹ
	non-biodegradable	aláışéefohun-abẹmiwópàlẹ	aláışéefoniyèwópàlẹ
	biodegradation	ìfohun-abẹmiwópàlẹ	ìfoniyèwópàlẹ
POLLUTE		toró...sí	
	Pollution	Ìtorósí	
	atmospheric pollution	ìtorósíọju-sánmò	
	environmental pollution	ìtorósíàyíká	

In creating terms for **green** and related terms, it became obvious that the semantically transparent options could not be used for green because the concept of “green economy” itself involves metaphorical construal. This matter had been earlier raised when it was pointed out that *idàgbàsókè aláwò ewéko*, *idàgbàsókè dúdú* or *idàgbàsókè tutù* would not be appropriate equivalents for “green growth”. From the definitions of “green” terms, some distinguishing characteristics appeared and were grouped under three as shown in Table 3. In creating the term for bio- (living), the options were *abẹmí* (having a spirit) or *oníyè* (having life). It is conceivable that plants have life, but not spirits. This is subject to debate: with questions about whether plants have souls or consciousness. Marder 2011 addresses the issue of plant soul, and a 1968 experiment by Cleve Backster seems to support that plants have feelings. Plants react to pain and seem to be able to react to the thought of being harmed. I have side-stepped the issue, by selecting *oníyè*, using that term in all bio- constructions.

Table 4.3: Green and Related Terms

Definitions of green	Environmental friendliness	sustainability	Natural
environmentally responsible and resource-efficient	environmentally responsible	resource-efficient	-

no negative impact is made on the local or global environment	no negative impact on environment	-	-
reducing environmental risks and ecological scarcities, ...aims for sustainable development without degrading the environment	without degrading the environment	sustainable	-
uses natural resources in a sustainable manner	-	sustainable	natural resources
environment friendly	environment friendly	-	-
conservation of natural resources... environmentally conscious	environmentally conscious	conservation	natural resources

Based on the information in Table 4.3, candidate target terms were generated for “green” and back-translated into English, as shown in Table 4.4 below.

Table 4.4: Candidate Target Terms

Candidate Target Term	Back Translation	Remarks
aláilolèṣá,	that does not use the soil till it loses its nutrients	
aláibalèjẹ,	that does not spoil the soil	
aláijẹlẹrun,	that does not consume the soil	
alálòtúnlò,	that can be used and re-used	
alálòpẹ,	that can be used for long	
alálòtọ	that can be used in the right manner OR that can be used in a long-lasting manner	intentional ambiguity * long lasting * rightful use
asàyíká-dòtun	that renews the environment	
abayìiká-dòrẹẹ	that makes friends with the environment	

Green is of course all these and more. The main task was to find a culturally relevant Yorùbá expression that will recall the characteristics of retained fertility, abundance, comfort. (These candidate terms will not be wasted but be used in the definition of the term.) The proposed term is *ilẹ-ẹlẹtùlójú*. This phrase is traditionally used to describe soil that is fertile; as a matter of fact, it calls up associations of life, renewal, and nature, growth, harmony, freshness, safety, fertility, and environment; all the associations of green, except the colour. Previous uses of *ẹlẹtùlójú* includes *ilú-ẹlẹtùlójú* in the anthem of Áwẹ town in Òyó State, and ‘*Wanihin, wanihin, si ’lẹ-ẹlẹtùlójú*, in the refrain of CAC Hymn 956. *Ilẹ-ẹlẹtùlójú* is a ‘green land’, the noun-head has been deleted and the qualifier *ẹlẹtùlójú* retained as the equivalent for **green**. Examples of *ẹlẹtùlójú* and its collocates are: *ibá-ikólẹ ẹlẹtùlójú* (green building), *ilana ọrọ-ajé*

ẹlẹtùlójú (green economy policies), *idàgbàsókè ẹlẹtùlójú* (green growth) and *idókòwòẹlẹtùlójú* (green investment). Other terms include *isọ-tédátàyíkà-dìdibàjé* (ecological degradation), *àìfàlùmónìṣòfò* (resource efficiency), *àwùjọsàìfàkẹkù-oniyèsagbára* (post-fossil society), and *àwọnórìsun alálotúnlò* (renewable sources). One hundred and five designations were created in this manner.

An entry for green economy would therefore be as follows:

En	Green economy (NP)	simple term, N
DEF	A system of production in which activities are carried out in an environmentally responsible and resource-efficient manner, with little or no negative impact on the local or global environment	
Yo	orò-ajé ẹlẹtù	
Oríkí	Ètò isenńkan-jáde nínú èyí tí àwọn àgbéṣe jẹ abòwòfáyíká àti aláìfàlùmónìṣòfò, tí kò sì ẹ ipalára (púpò) fún àyíkà, yálà ní itòsì tàbí káráyẹ	

Figure 4.5: Terminology Case File for “green economy”

The terms were shared via WhatsApp with a group of ten competent Yoruba speakers: three linguists, two engineers, one applied geologist with special interest in ecology, one cooperative official who attends a Yoruba-speaking church and ministers in the medium of Yoruba and two others. Their suggested modifications are presented in bold red letters and asterisked. A strikethrough indicates that the suggestion is problematic in some way. For example, “omi-ilẹ̀ àti ilẹ̀ tó ti dàimọ̀” is not only too long, it lacks the agentive morpheme “sọ di-”. The point of contamination is not that something is unclean, but has been made unclean by an external agency.

5.0 Conclusion

This paper set out to do two things: first, to show that we need to carry monolingual users of our indigenous languages along in development efforts. A revolution involves mass action, and English-speaking scientists in their rarefied laboratories and technical sessions of conferences cannot constitute the critical mass needed to start or sustain a revolution. The sustainable development goals must be owned by the masses; all things green must be demystified so that people can participate. Ondo State Oil Producing Area Development Commission (OSOPADEC) commissioned indigenous language versions of their vision and mission in 2017. In preparing the Vision, Mission and Core Values of the Commission, ecological responsibility was listed as a core value. But what does it mean? The phrase was

unpacked in the following manner:

Ecological Responsibility

Using natural capital in a resource-efficient and sustainable manner, as trustees of present and future generations

Ìbòwò fún Àyíká

Lílo àwọn ọrọ̀ àbáláyé ní àyíká l’ónà to sànjùlọ̀, tí yóó sì ní àlòtọ̀; gégé bí àlámòójútó ogún àwọn ìran òní àti àrómọ̀dómọ̀ wọn

OSOPADEC Vision and Mission

The second goal was to show that it can be done. Therefore terms were created by locating, evaluating, using, transforming, and/or modifying existing resources, relying on the compositional strategies of description, translation, and idiomatisation. The analysis of word meanings and semantic fields was linked to the analysis of the characteristics of specialized concepts (to be designated) and the disciplinary knowledge structure formed by the links between the concepts. Devising a designation for the key term, “green economy” involved metaphorical construal, since the source concept itself is a metaphor. The task was to select an existing metaphor that fit, rather than create a new one. Nevertheless, composition still featured in the process.

In attaining the second goal, what is required is the will, the cooperation of technical and language experts, and enough respect for our indigenous languages to know that if we can conceptualize an idea, our languages can express it. The terms may not sound very smooth to start with, and there are times that it will seem cheaper to just keep the information conveniently in foreign languages. Respect for our indigenous languages must, therefore, be accompanied by a respect for the rights of those whose only way of making sense of the world is in these languages.

The first goal of this paper was to demonstrate that terminology development can contribute significantly to development communication. The second goal was to demonstrate the feasibility of creating terms using existing resources and compositional strategies. The analysis of word meanings and semantic fields was linked to the identification of specialized concepts and the disciplinary knowledge structure.

Postscript: 2022¹

OSOPADEC commissioned me to do the Yoruba version of their vision and mission in 2017. I checked the website of OSOPADEC in 2022. I did not find the indigenous language versions there. So, I called the consultant. He informed me that regrettably, they did not upload the indigenous language versions. In other words, even after terms have been created, users (who may have commissioned the terms) are reluctant to popularise them. We can take the horse to the river, but we cannot force it to drink.

References

- “Ile alafia kan wa, ti 'lekun re si s'ile”. *Christ Apostolic Church Gospel Hymn Book* Hymn 956. Available at <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.adediranife.cachymn>
- Amfani, A. H., & Ibrahim, G. (eds) 2017. *English-Hausa glossary of HIV, AIDS and ebola related terms*. Ibadan: University Press PLC.
- Antia, B. E (2000). *Terminology and language planning: An alternative framework of practice and discourse*. Amsterdam: John Benjamins
- Antia, B. & Ianna, B. (2016). Theorising terminology development: Frames from language acquisition and the philosophy of science. *Language Matters*, 47:1, 61-83, DOI: 10.1080/10228195.2015.1120768
- Àwòni Yoruba / Colours in Yoruba. Retrieved June 9, 2017 from www.awayoruba.com/forum
- Bamgbose, A (1994). ‘Pride and prejudice in multilingualism and development’. In R Fardon & G Furniss (Eds.) *African Languages, Development and the State*. London & New York: Routledge. 33-43
- Basic Colors in Yoruba. Retrieved June 9, 2017 from <https://www.abibitumikasa.com>
- Backster, C (1968). Evidence of a Primary Perception in Plant Life. *International Journal of Parapsychology*, 10 (4). 329-348
- Beisembayeva, G & Zharkynbekova, S. (2014). Development trends of technical terminology in the Germanic Languages *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143. 487 – 490
- Berke, P., & Manta, M. (1999). *Planning for Sustainable Development: Measuring Progress in Plans*. Lincoln Institute of Land Policy. <http://www.jstor.org/stable/resrep18489>
- Bibeliàròyìn Ayò* (2005). (The Holy Bible in Yoruba Common Language). Lagos: The Bible Society of Nigeria
- Bíbèlì Mímò* (2005). Revised from the Holy Bible in Yoruba, 1900 edition. Chicago: Bible League
- Bruine de Bruin, W., Rabinovich, L., Weber, K., Babboni, M., Dean, M. & Ignon, L. (2021) **Public understanding of climate change terminology**. *Climatic Change*, 2021; 167 (3-4) doi: [10.1007/s10584-021-03183-0](https://doi.org/10.1007/s10584-021-03183-0)
- Brundtland, G.H. (1987) *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva, UN-Dokument A/42/427. <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>
- Catholic Altar Cloth Colors. Retrieved June 9, 2017 from <http://peopleof.oureverydaylife.com/catholic-altar-cloth-colors-2303.html>.
- Dictionary of the Yoruba Language, A* (2005). Ibadan: University Press PLC.
- Fakinlede, K J (2003). *Yorùbá Modern Practical Dictionary (Yoruba – English/ English – Yoruba)*. New York: Hippocrene Books Incorporated.
- Gorodetsky, B Y (1990) “Cognitive Aspects of Terminological Phenomena”. In *Proceedings : Second International Congress on Terminology and Knowledge Engineering*, 2—4 October 1990,

¹The first version of this paper was written in 2017. Since then it has gone through several rewrites and revisions.



University of Trier, Germany. Ed. Hans Czap & Wolfgang Nedobity. Frankfurt Main: INDEKS Verlag.

Green Economy. Retrieved June 9, 2017 from

<https://sustainabledevelopment.un.org/topics/greeneconomy>,

Guidelines for Terminology Policies: Formulating and implementing terminology policy in language communities, (2005). Prepared by Infoterm. Paris: UNESCO.

Hardin, C.L. (2013). Berlin and Kay Theory. *Encyclopedia of Color Science and Technology*. New York: Springer Science+Business Media

Igboanusi, H., & Mbah, B. M (eds.) (2017). *English-Igbo glossary of HIV, AIDS and ebola-related terms*. Ibadan: University Press PLC

Iwai, M., Takeuchi, K., Kageura, K. & Ishibashi, K. (2016). [A Method of Augmenting Bilingual Terminology by Taking Advantage of the Conceptual Systematicity of Terminologies](#).

In Proceedings of the 5th International Workshop on Computational Terminology (Computerm2016), pages 30–40, Osaka, Japan. The COLING 2016 Organizing Committee.

Kay, P., Berlin, B., Maffi, L., Merrifield, W.R., Cook, R.: (2009) *The World Color Survey*. CSLI Publications, Stanford

Komolafe, O. E. (2020a) The place of indigenous languages in the development and teaching of agriculture in Osun State, Nigeria *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 17(4), 41 -52.

Komolafe, O. E. (2020b) Developing football language in Yorùbá *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences* 12(2) 178-193

Lohar, Pintu & Way, Andy (2020) Parallel data extraction using word embeddings. In: NLPTA 2020 : International Conference on NLP Techniques and Applications, 28-29 Nov 2020, London, UK (Online). Computer Science & Information Technology. 10 (15). AIRCC Publishing Corporation. 2020 pp. 251-267., 2020

Marder, Michael (2011) Plant-Soul: The Elusive Meanings of Vegetative Life. *Environmental Philosophy*, 8 (1). 83-100.

Nassau, Kurt. "Colour". *Encyclopaedia Britannica*, 7 Sep. 2022, <https://www.britannica.com/science/color>. Accessed 10 October 2022.

Odetayo, J A (1993) *Yoruba Dictionary of Engineering Physics*. Lagos: University of Lagos Press

Olubode-Sawe, F. O (2013). 'Strategies of Composition in Yoruba Plant Nomenclature'. In O-M Ndimele, , L. C. Yuka & J. F. Ilori (Eds.) *Issues in Contemporary African Linguistics: A festschrift in honour of OládéléAwóbùlúyì*. 237-256

Olubode-Sawe, F. O. (2010). "Devising a Yorùbá Vocabulary for Building Construction". PhD Dissertation, Adekunle Ajasin University, Akungba-Akoko, Nigeria.

Olupona, O. (2020). Devising Yorùbá terminology for human diseases. Afribary. Retrieved from <https://afribary.com/works/ma-thesis-copy-2>

Onyango J O (2005). 'Issues in National Language Terminology Development in Kenya.' *Swahili Forum* 12. 219-234

Oriki Awe - Awe Town's Praise Song. Retrieved June 9, 2017 from

<https://web.facebook.com/notes/2634312596832002/>

OSOPADEC Vision and Mission (Trilingual Version) (MS)

Owolabi, K (2004). 'Developing a strategy for the formulation and use of Yoruba legislative terms.' In K. Owolabi & A. Dasylyva (Eds.), *Forms and Functions of English and Indigenous Languages in Nigeria*. Ibadan: Group Publishers.

Pasquali, A (1997): 'The Critical Avant-Garde'. *Journal of International Communication*, 4 (2), 29-45.

Pinnis, M., Ion, R., Ștefănescu, D., Su, F., Skadiņa, I., Vasiljevs, A. & Babych B. (2012). ACCURAT toolkit for multi-level alignment and information extraction from comparable corpora.

Proceedings of the 50th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 91–96,

Project Augustine (nd) Plant theology: Do plants have a soul? <https://projectaugustine.com/science-and-theology/cognitive-neuroscience/plant-theology-do-plants-have-a-soul-plant-neurobiology/>

Quadrilingual Glossary of legislative terms (English, Hausa, Igbo, Yoruba), (1991). Lagos: Spectrum



- Books Limited (for Nigerian Educational Research and Development Council). Red-green-blue in Yoruba–English-Yoruba dictionary. Retrieved June 9, 2017 from <https://glosbe.com/en/yo/red-green-blue>
- Smith, K. (2004) ‘Colour Symbolism and the Meaning of Green. Retrieved June 9, 2017 from <http://www.sensationalcolor.com/color-meaning/color-meaning-symbolism-psychology/all-about-the-color-green-4309#.WTpDJpt0O2d>
- Surrallés A. (2016). On contrastive perception and ineffability: assessing sensory experience without colour terms in an Amazonian society. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 22 (4). 962-979
- Thirumalai, M S (2003): *Language in science*. Language in India Series, Volume 3. Available at <http://www.languageinindia.com/>
- True colours, is that why I love you? Retrieved June 9, 2017 from <http://commdesign.ca/tag/colour-connotations/>
- Tufiş D., Barbu A. M. & Ion, R. (2004) Extracting multilingual lexicons from parallel corpora. *Computers and the Humanities*. 38, (2) 163-189.
- Wierzbicka, A. (2008). Why there are no ‘colour universals’ in language and thought. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 14 (2) 407-425
- Yoruba Colours. Retrieved June 9, 2017 from www.polymath.org/yoruba_colors.php
- Yusuff, L. A., Adetunji, A., & Odoje, C. (eds.) (2017) *English-Yorùbá glossary of HIV, AIDS and ebola-related terms*. Ibadan: University Press PLC



Appendix: PROPOSED YORUBÁ TERMS FOR “GREEN” AND RELATED TERMS

SOURCE TERM	CANDIDATE TERM 1	CANDIDATE TERM 2	SELECTED TERM	RATIONALE
1. alternative fuels	ohun-àmúdánamiiran	ìdánamiiran	ìdánamiiran àmúdáná miiran*	Brevity
2. atmospheric pollution	itorósiojusánmò		itorósiojusánmò	sole term
3. biodegradation	ìfoniyèwopalẹ	ìfòhun-abẹmiwopalẹ	ìfoniyèwopalẹ	
4. biodegradable	àseéfoniye wopalẹ	àseéfòhun-abẹmiwopalẹ	àseéfoniye wopalẹ	Transparency
5. non-biodegradable	aláìseéfoniye wopalẹ	aláìseéfòhun-abẹmiwopalẹ	aláìseéfoniye wopalẹ	
6. biodiversity	onírúuru-oníyè		onírúuru-oníyè	sole term
7. bioenergy	àmúṣagbáraoníyè	Okunoníyè	àmúṣagbáraoníyè	
8. biomass	ohun-àmúṣagbáraoníyè		ohun-àmúṣagbáraoníyè	sole term
9. carbon	kábòn	Èédú	kábòn	
10. carbon economy; 11. carbon-based economy	orò-ajẹcadàléríkábòn		orò-ajẹcadàléríkábòn	sole term
12. carbon emissions	ìbijádekábòn		ìbijádekábòn	sole term
13. carbon footprint	ipasẹ kábòn		ipasẹ kábòn	sole term
14. clean energy	okunáláìsèèrí	Okunáláìlèèèrí	okunáláìsèèrí	more exact
15. climate change	ìyípadà-ojú-ojó	ìyípadà-ojú-ojó	ìyípadà-ojú-ojó	Brevity
16. climate change policy (policies)	(àwọn) ilànàiyípadà-ojú-ojó	(àwọn) ilànàiràpadàiyípadà-ojú-ojó	(àwọn) ilànàiràpadàiyípadà-ojú-ojó	removes ambiguity
17. Contaminate	sọ...dàimò		sọ... dàimò	sole term
18. contaminant	àsọdàimò	asọhundàimò*	àsọdàimò	sole term
19. contaminated	àsọdàimò	tétidàimò	àsọdàimò	sole term
20. contaminated groundwater and soil	omi-ilẹ àtìilẹ àsọdàimò	omi-ilẹ àtìilẹ totidàimò*	omi-ilẹ àtìilẹ àsọdàimò	sole term
21. Contamination	isọdàimò		isọdàimò	sole term
22. Degrade	sọdì...dìbàjẹ	wó... palẹ	wó... palẹ	Brevity
23. Degradable	àseéwopalẹ	àseésọdìdibàjẹ	àseéwopalẹ	retains the base word ‘wopalẹ’
24. Degradation	isọdìdibàjẹ	iwopalẹ	iwopalẹ	retains the base word ‘wopalẹ’
25. Deplete	lò...gbẹ			sole term
26. Depletion	ilògbẹ	lílògbẹ		Brevity
27. depletion of ecological assets	ilògbẹorò àyíkà	lílòorò àyíkàgbẹ	ilògbẹorò àyíkà	keeps the pattern of the head word
28. Ecology	ẹkọ nípàèdà-ńnú-àyíkà	ẹkọ ajẹmò-tẹdátàyíkà	ẹkọ (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	Brevity
29. Ecological	ajẹmédàà-ńnú-àyíkà	ajẹmò-tẹdátàyíkà	ajẹmò-tẹdátàyíkà	more euphonious
30. ecological crises	ìrùkèrùdòajẹmédàà-ńnú-àyíkà	ìrùkèrùdò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	ìrùkèrùdò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	keeps the pattern of the head word
31. ecological degradations	isọdìdibàjẹ ajẹmédàà-ńnú-àyíkà /iwopalẹ ajẹmédàà-ńnú-àyíkà	iwopalẹ(ajẹmò-) tẹdátàyíkà/iwopalẹ ajẹmédàà-ńnú-àyíkà	iwopalẹ (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	ajẹmò can be omitted in most constructions
32. ecological economics	orò-ajẹajẹmédàà-ńnú-àyíkà	orò-ajẹ(ajẹmò-) tẹdátàyíkà	orò-ajẹ (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	
33. ecological resources	orò ajẹmédàà-ńnú-àyíkà	orò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	orò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	
34. ecological scarcities	òwónajẹmédàà-ńnú-àyíkà	òwón(ajẹmò-) tẹdátàyíkà	òwón(ajẹmò-) tẹdátàyíkà	
35. ecologically sustainable	alálòtò ajẹmò-tẹdátàyíkà	alálòtò tẹdátàyíkà	alálòtò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	
36. ecological sustainability	ilòtò ajẹmò-tẹdátàyíkà	ilòtò tẹdátàyíkà	ilòtò (ajẹmò-) tẹdátàyíkà	Brevity
37. Energy	àmúṣagbára	Okun	àmúṣagbára/okun	context dependent
38. environment	Àyíkà		àyíkà	existing term
39. Environmental	ajẹmáiyíkà	Àyíkà	ajẹmáiyíkà/ àyíkà	context dependent
40. environmental damage	ìbàjẹ àyíkà		ìbàjẹ àyíkà	



41. environmental degradation	iwópalẹ̀ajẹmàyiiká	isàyiikádídibàjẹ	iwópalẹ̀àyiiká/ ajẹmàyiiká	
42. environmental friendliness	ibayiiká-dòrẹ̀ẹ̀		ibayiiká-dòrẹ̀ẹ̀	
43. environmental friendly	abayiiká-dòrẹ̀ẹ̀		abayiiká-dòrẹ̀ẹ̀	
44. environmentally responsible			abòwòfàyiiká	
45. environmental impacts	àpáláraàyiiká		àpáláraàyiiká	
46. environmental pollution	itorósíàyiiká		itorósíàyiiká	
47. environmental risks	ewuajẹmàyiiká	Ewuàyiiká	ewuàyiiká	Brevity
48. environmental sustainability	ilòtò àyiiká		ilòtò àyiiká	
49. fossil fuels	epoàkẹ̀kù-ẹranko	epoàkẹ̀kù-oniyẹ̀	epoàkẹ̀kù-oniyẹ̀	terminological exactitude
50. Green	ẹlẹ̀tùlọ́jù	ẹlẹ̀tù	ẹlẹ̀tù	Brevity
51. be green	dí ẹlẹ̀tùlọ́jù; jẹ ẹlẹ̀tùlọ́jù	dí ẹlẹ̀tù; jẹ ẹlẹ̀tù	dí ẹlẹ̀tù; jẹ ẹlẹ̀tù	Brevity
52. being green	jíjẹ ẹlẹ̀tùlọ́jù	jíjẹ ẹlẹ̀tù	jíjẹ ẹlẹ̀tù	Brevity
53. green building technology	ibá-ikólẹ̀ẹ̀lẹ̀tùlọ́jù	ibá-ikólẹ̀ẹ̀lẹ̀tù	ibá-ikólẹ̀ẹ̀lẹ̀tù	regularization
54. green building	ilẹ̀ẹ̀lẹ̀tùlọ́jù	ilẹ̀ẹ̀lẹ̀tù	ilẹ̀ẹ̀lẹ̀tù	regularization
55. green business	isẹ̀-òwòlẹ̀tùlọ́jù	isẹ̀-òwòlẹ̀tù	isẹ̀-òwòlẹ̀tù	regularization
56. green economy	orò-ajẹlẹ̀tùlọ́jù	orò-ajẹlẹ̀tù	orò-ajẹlẹ̀tù	regularization
57. green economy policies	ilànàorò-ajẹlẹ̀tùlọ́jù	ilànàorò-ajẹlẹ̀tù	ilànàorò-ajẹlẹ̀tù	regularization
58. green economy programmes	ètòorò-ajẹlẹ̀tùlọ́jù	ètòorò-ajẹlẹ̀tù	ètòorò-ajẹlẹ̀tù	regularization
59. global green economy	orò-ajẹlẹ̀tùlọ́jùakàriayẹ̀	orò-ajẹlẹ̀tùakàriayẹ̀	orò-ajẹlẹ̀tùakàriayẹ̀	Brevity
60. green growth	idàgbàsókẹ̀lẹ̀tùlọ́jù	idàgbàsókẹ̀lẹ̀tù	idàgbàsókẹ̀lẹ̀tù	regularization
61. green industry	isòwò-şedáelẹ̀tùlọ́jù	isòwò-şedáelẹ̀tù	isòwò-şedáelẹ̀tù	regularization
62. green industry sector	abalaisòwò-şedáelẹ̀tùlọ́jù	abalaisòwò-şedáelẹ̀tù	abalaisòwò-şedáelẹ̀tù	regularization
63. green investment	idókòwòlẹ̀tùlọ́jù	idókòwòlẹ̀tù	idókòwòlẹ̀tù	regularization
64. green job	isẹ̀ ẹlẹ̀tùlọ́jù	isẹ̀ ẹlẹ̀tù	isẹ̀ ẹlẹ̀tù	regularization
65. green market	ojàelẹ̀tùlọ́jù	ojàelẹ̀tù	ojàelẹ̀tù	regularization
66. green sectors	(àwọn) abala (orò-ajẹ̀) ẹlẹ̀tùlọ́jù	(àwọn) abala (orò-ajẹ̀) ẹlẹ̀tù	(àwọn) abala (orò-ajẹ̀) ẹlẹ̀tù	regularization
67. green technologies	(àwọn) ogbón-àmúşẹlẹ̀tùlọ́jù	(àwọn) ogbón-àmúşẹlẹ̀tù	(àwọn) ogbón-àmúşẹlẹ̀tù	regularization
68. greenhouse	ilẹ̀-iba			semantic extension
69. greenhouse gas	aláfẹ̀fẹ̀ amáyẹ̀-móorusódi		aláfẹ̀fẹ̀ amáyẹ̀-móorusódi	
70. greenhouse gas emissions	ibijadealáfẹ̀fẹ̀ amáyẹ̀-móorusódi		ibijadealáfẹ̀fẹ̀ amáyẹ̀-móorusódi	
71. Habitat	ibùgbẹ̀-àbáláyẹ̀	ibùgbẹ̀-aderùn	ibùgbẹ̀-àbáláyẹ̀/ ibùgbẹ̀-aderùn	context dependent
72. low carbon, low-carbon	oníkábòn-kíún	alokábòn-kíún	oníkábòn-kíún alokábòn-kíún	context dependent
73. low carbon transition	(àsiko) àyípadàsìilokábòn-kíún		(àsiko) àyípadàsìilokábòn-kíún	
74. low-carbon goods and services	ojààtíisẹ̀-ìfìşẹ̀rànwò alokábòn-kíún	ojààtíisẹ̀-ìfìşẹ̀rànwò oníkábòn-kíún	ojààtíisẹ̀-ìfìşẹ̀rànwò alokábòn-kíún	
75. low-carbon infrastructure	ihun-àkótẹ̀-ìlúoníkábòn-kíún	ihun-àkótẹ̀-ìlúalokábòn-kíún	ihun-àkótẹ̀-ìlúalokábòn-kíún	
76. low-carbon investments	idókòwòoníkábòn-kíún	idókòwòalokábòn-kíún	idókòwòalokábòn-kíún	
77. low-carbon sector	(àwọn) abala (orò-ajẹ̀)alokábòn-kíún	(àwọn) abalaalokábòn-kíún	(àwọn) abalaalokábòn-kíún	
78. low-carbon technologies	ogbón-àmúşẹ̀oníkábòn-kíún	ogbón-àmúşẹ̀alokábòn-kíún	ogbón-àmúşẹ̀alokábòn-kíún	
79. make...green	sọ dí ẹlẹ̀tùlọ́jù	sọ ... dí ẹlẹ̀tù/ sọ ... delẹ̀tù	sọ ... dí ẹlẹ̀tù/ sọ ... delẹ̀tù	
80. natural capital	orò àbáláyẹ̀	orò àdánidá	orò àbáláyẹ̀	
81. natural ecosystem	tẹ̀dátàyiikáàdánidá	tẹ̀dátàyiikáàbáláyẹ̀	tẹ̀dátàyiikáàbáláyẹ̀	



82. natural systems	ètòàdánidá	Ètòàbáláyé	ètòàbáláyé	
83. Pollute	torósí (ta orósí)		torósí	
84. Pollution	ìtorósí		ìtorósí	
85. Pollutant	Oró		oró	
86. atmospheric pollution	ìtorósíojusánmò		ìtorósíojusánmò	sole term
87. environmental pollution	ìtorósíàyíká		ìtorósíàyíká	
88. oil pollution	ìtorósíepo		ìtorósíepo	
89. oil spills	ìfòndànùepo		ìfòndànùepo	
90. post- fossil society	àwùjoasàifàkèkù- erankosagbára	àwùjoasàifàkèkù- oníyèsagbára	àwùjoasàifàkèkù- oníyèsagbára	
91. Recycle	tún...şefùnitùnlò	túnşefùnitùnlò;	túnşefùnitùnlò; tún ...şefùnitùnlò	
92. Recycled	àtúnşè-tùnlò		àtúnşè-tùnlò	
93. Recycling	itúnşè-tùnlò		itúnşè-tùnlò	
94. renewable energy	ohunàmúşagbáraalálòt únìlò	àmúşagbáraalálòtùnlò	àmúşagbáraalálòtùnlò	brevity
95. renewable resource	àlùmòniálálòtùnlò		àlùmòniálálòtùnlò	
96. renewable sources	(àwọn) orísunalálòtùnlò		(àwọn) orísunalálòtùnlò	
97. resource efficiency	àifàlùmònişòfò	àifàlùmònişòfò	àifàlùmònişòfò	
98. resource efficient	tíkò fì àlùmònişòfò	aláifàlùmònişòfò	láiifàlùmònişòfò/ aláifàlùmònişòfò	
99. reuse (v)	tún ... lò		tún ... lò	
100. reuse (n)	Ìtúnlò	Ìtúnlò	itúnlò	
101. Sustainability	ìlòtò			
102. sustainable development	ìdàgbàsókèalálòtò			
103. sustainable development goals	ilépaidàgbàsókèalálòtò	ìfojùnsùnidàgbàsókèalálòtò	ilépaidàgbàsókèalálòtò	
104. sustainable development policy	ilànàidàgbàsókèalálòtò	ilànàidàgbàsókèalálòtò	ilànàidàgbàsókèalálòtò	
105. sustainable development path	ìpanàidàgbàsókèalálòtò	ìpanàidàgbàsókèalálòtò	ìpanàidàgbàsókèalálòtò	

Source Texts for Term Extraction

<https://www.eea.europa.eu/themes/economy>

<https://farmingfirst.org/green-economy/>

<https://www.quora.com/What-is-green-economy>

<https://www.environment.gov.za/projectsprogrammes/greeneconomy/about>

<https://www.theguardian.com/environment/2017/jun/04/green-business-needs-strong-and-stable-support-from-the-next-uk-government>

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/apr/09/climate-change-good-for-economy-britain-john-major-global-warming>

http://www.academia.edu/9270430/Green_Economy_Vs_Green_Growth_in_Nigeria_Quest_for_Ecological_Sustainable_polity

<https://www.modernghana.com/news/733205/nigeria-needs-to-part-of-the-global-green-economy.html>

<http://www.ecomii.com/ecopedia/green>

<https://greeneconomygroup.com/company/green-economy-definition/>

