

Document de Travail No. 162

Langue, éducation et citoyenneté en Afrique

Par Ericka A. Albaugh | Mars 2016

Ericka A. Albaugh est professeure agrégée de gouvernement et d'études juridiques au Bowdoin College. Email : ealbaugh@bowdoin.edu

Table des matières

Aperçu.....	3
Attentes de la littérature.....	5
Figure 1: Part de la population parlant une langue européenne.....	9
Résultats : Maîtrise de la langue européenne.....	11
Figure 2: Pourcentage prétendant parler bien An/fr/pr.....	12
Tableau 1: Prétention de parler une langue européenne régression logit.....	14
Figure 3: Probabilité prédite de prétendre parler une langue européenne Par niveau d'éducation (0-8) et système éducatif.....	15
Figure 4: Probabilité prédite de prétendre parler une langue européenne.....	17
Figure 5: Probabilité prédite de prétendre parler une langue européenne femmes rurales dans les systèmes en langue maternelle.....	17
Résultats : Sentiment de citoyenneté.....	18
Figure 6: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité ethnique.....	19
Figure 7: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité nationale.....	19
Figure 8: S'identifier également à l'identité ethnique et nationale.....	20
Figure 9: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité nationale par exposition à l'éducation.....	20
Figure 10: S'identifier également aux identités nationale et ethnique.....	21
Tableau 2: Identité ethnique vs. nationale comparaison des régressions OLS.....	23
Figure 11: Niveau d'éducation et identité ethnique vs. nationale.....	25
Résultats : Participation et attitude envers la démocratie.....	25
Tableau 3: Participation et soutien à la démocratie régressions OLS.....	27
Conclusion.....	30
Références.....	31

Aperçu

Les États africains sont connus pour leur diversité linguistique. Peu d'entre eux ont répandu une seule langue officielle largement à travers leurs systèmes éducatifs. La préservation de nombreuses langues locales semble être un avantage en termes de droits des minorités, mais certains craignent que la fragmentation puisse entraver la cohésion nationale et la participation démocratique. Cet article examine la compétence linguistique des individus dans 10 États en Afrique, en soulignant les distinctions dans les types de systèmes éducatifs. Il évalue également leurs attitudes envers la citoyenneté et la démocratie, en utilisant les données de l'enquête Afrobarometer. Il montre que les systèmes d'immersion semblent beaucoup plus efficaces pour répandre une langue standard, mais que le sentiment national a très peu à voir avec la maîtrise de cette langue officielle. Il révèle également que les citoyens alphabétisés dans les langues locales ont tendance à être plus participatifs, plus exigeants en termes de responsabilité gouvernementale, et plus critiques envers le régime autoritaire.

Bien que pratiquement tous les États en Afrique aient choisi une langue européenne comme langue officielle de l'éducation, la maîtrise de ces langues au sein des États à travers le continent reste faible. Certes, il y a de la variation, mais très peu d'États ont réussi à répandre une langue standard à travers l'éducation. L'avantage est que de nombreuses langues locales ont été préservées ; la question est de savoir ce que cela signifie pour la citoyenneté et la démocratie.

Cet article fera trois choses : Premièrement, il enquêtera sur la maîtrise des langues européennes à travers le continent et mettra en évidence les facteurs qui rendent les individus plus susceptibles de parler ces langues officielles. Deuxièmement, il demandera comment la maîtrise de la langue et le type d'éducation peuvent influencer les sentiments nationaux des citoyens par rapport à leurs attachements ethniques. Enfin, il demandera comment ces facteurs sont liés à la participation politique et aux attitudes démocratiques des individus.

Sans surprise, des niveaux d'éducation plus élevés sont associés à une plus grande maîtrise des langues européennes. Évaluant différents types d'éducation, l'étude constate que les individus scolarisés dans des environnements d'immersion par rapport à ceux en milieu maternel initial sont plus susceptibles d'apprendre les langues européennes. Et pourtant, la maîtrise d'une langue officielle a un lien ambivalent avec les sentiments des individus envers leur groupe ethnique et leur nation. Le sentiment national est fort dans les systèmes en langue maternelle ainsi que dans les systèmes d'immersion. Dans les milieux en langue maternelle, cependant, les citoyens maintiennent des attachements à leur identité ethnique tout en déclarant leur loyauté à la nation, tandis que les citoyens dans les milieux d'immersion abandonnent plus facilement l'attachement ethnique. Enfin, les milieux en langue maternelle semblent offrir certains avantages en matière de participation politique et de soutien à la démocratie. Cela peut être dû aux opportunités de réseautage dans les associations linguistiques ainsi qu'à la confiance et la créativité que les étudiants acquièrent dans les salles de classe en langue maternelle.

Attentes de la littérature

Cette étude s'intéresse à deux domaines de la littérature : l'un sur l'identité nationale et la cohésion sociale, et l'autre sur la politique linguistique dans l'éducation. La littérature sur l'identité nationale et la cohésion sociale se concentre principalement sur les dangers de la fragmentation ethnolinguistique.

Alors que les observateurs occasionnels associent généralement la fragmentation ethnolinguistique à une violence accrue, des travaux minutieux ont isolé des configurations spécifiques conduisant à un conflit plus important. Horowitz (1985, 2000) attribue un potentiel de violence plus élevé aux contextes avec deux ou trois grands groupes. Bates (1999) montre que la politique ethnique est la plus volatile lorsqu'un bloc ethnique est suffisamment important pour exclure de façon permanente les autres de l'exercice du pouvoir (voir aussi Collier & Hoeffler, 1998). Ce type de test traite les identités linguistiques comme plutôt statiques, s'attendant uniquement à une différenciation basée sur la taille et la distance linguistique entre les groupes.

Ma question est plus spécifique. J'essaie de découvrir si les différences dans les systèmes éducatifs – établis par les colonisateurs et largement poursuivis pendant la période d'indépendance jusqu'aux années 1990 – ont eu des effets différents sur les identités.

Une politique linguistique particulière – l'utilisation des langues maternelles dans l'éducation – contribue-t-elle à long terme à la création de groupes insulaires aux tendances divisives ? Le mécanisme serait que, à mesure que les groupes deviennent plus « idéologisés », selon les termes de Young (1976, p. 45), ils deviendraient plus (sub)nationalistes et donc plus susceptibles de revendiquer leur autonomie.

Des travaux antérieurs (Albaugh, 2014, Ch. 7) ont trouvé que la violence n'était en fait pas plus répandue parmi les communautés privilégiant l'éducation en langue locale. En résonance avec les travaux de Horowitz et Bates, la mobilisation violente autour de la langue a à voir avec l'inégalité permanente potentielle qui peut survenir si la langue d'un groupe est choisie et pas celles des autres.

Par conséquent, l'éducation en langue maternelle ne contribuerait au conflit que dans la mesure où elle renforce le privilège d'un groupe particulier qui a bénéficié d'une avance initiale. Lorsque cela s'est produit

– au Soudan, au Malawi et dans une certaine mesure en Ouganda – il y a eu des murmures de groupes exclus. Mais en général, l'éducation en langue maternelle a été plus inclusive qu'exclusive, c'est pourquoi elle n'a généralement pas été liée à la violence.

Même si la recherche a trouvé que des résultats violents sont plus probables seulement là où il y a une grande inégalité intergroupe ou une exclusion permanente, nous voulons toujours savoir comment les politiques éducatives affectent le sentiment d'identité nationale des citoyens. Ali Mazrui a posé que la reconnaissance des chefferies et des dirigeants autochtones en Afrique anglophone a contribué à augmenter la conscience ethnique au sein des sous-groupes, réduisant la probabilité d'une conscience nationale émergente. « Les approches britanniques de la domination coloniale, en étant culturellement relatives et spécifiquement ethniques, ont aidé à perpétuer et dans certains cas à créer le type de conscience ethnique qui pourrait sérieusement entraver la construction de la nation » (Mazrui, 1983,

p. 29). Ce document examinera donc si cette attention accrue à l'identité ethnique à travers l'éducation en langue maternelle empêche effectivement l'émergence d'un sentiment national.

Un deuxième domaine de la littérature inclut des théories normatives et pratiques sur les politiques linguistiques dans l'éducation. Ces littératures se chevauchent souvent, car les arguments empiriques semblent suivre des prédispositions normatives. D'un point de vue normatif, la question est de savoir si l'objectif doit être l'uniformité ou la diversité. Ceux qui prônent l'uniformité soutiennent que l'unité nationale et la participation inclusive sont mieux servies lorsque tous parlent la même langue (Pogge, 2003; Blake, 2003; Archibugi, 2005).

Ceux qui prônent la diversité soutiennent que l'inclusivité vient avec la reconnaissance des minorités, et que l'imposition d'une seule langue menace de saper l'unité (Phillipson, 2008; Ives, 2010; May, 2012). Ces derniers théoriciens soutiennent également que leur méthode choisie renforcera la participation : à savoir que l'éducation en langue maternelle, en rectifiant des inégalités non choisies, permettra aux voix des minorités d'être entendues. D'un point de vue pratique, ceux qui défendent l'uniformité soutiennent que l'immersion est le moyen le plus efficace pour les minorités d'apprendre une langue commune, tandis que ceux qui défendent la diversité disent que l'utilisation de la langue maternelle n'est pas seulement plus inclusive, mais elle est également plus efficace pour enseigner une seconde langue à long terme (Collier & Thomas, 2004, Wong Fillmore, 2004).

Bien sûr, il y a plus de nuances dans ces positions, comme le montre la classification de Stephen May (2012). Il distingue entre les politiques qui perpétuent une « idéologie du mépris » (p. 187) envers les langues minoritaires (tout ce qui vise vers un État-nation monolingue) et celles qui envisagent un autre point final (idéalement une démocratie ethnolinguistique). Mais une tendance vers une terminologie polémique et des objectifs maximalistes peut nuire à la cause des défenseurs de la diversité. Alors que les défenseurs des droits linguistiques exhortent à une priorité plus large et intransigeante dans le programme scolaire pour les langues minoritaires, ils rendent la politique plus difficile à adopter. Une stratégie alternative -

récemment adoptée par de nombreux universitaires francophones – est d'endosser l'éducation en langue maternelle sur la base de sa capacité à faciliter la transition vers une seconde langue. Cet argument d'efficacité peut facilement être concilié avec le modèle de l'État-nation, mais est souvent rejeté par les puristes comme étant un « linguicide caché » (May, 2012, p. 181). Alors qu'une multitude de recherches ont préconisé des programmes en langue maternelle à sortie tardive plutôt que transitionnelle/à sortie précoce, cet article ne peut évaluer que l'efficacité générale des systèmes d'éducation en langue maternelle à sortie précoce par rapport à l'efficacité des programmes d'immersion dans l'apprentissage d'une langue européenne.

Même si le jury est toujours en délibération sur l'efficacité de chaque système dans l'enseignement d'une seconde langue, un autre argument en faveur de l'éducation en langue maternelle à sortie précoce concerne ses effets secondaires, en particulier ses avantages participatifs (Kymlicka, 2001).

Ma recherche (Albaugh, 2014, pp. 203-208) apporte un certain soutien à l'idée que les groupes exposés à leurs langues sous forme écrite sont tout aussi susceptibles de faire confiance à d'autres groupes, et plus susceptibles de critiquer le gouvernement. Là où l'éducation en langue maternelle est pratiquée, les comités linguistiques ont facilité la solidarité de groupe, la pratique des associations et les opportunités de réseautage.

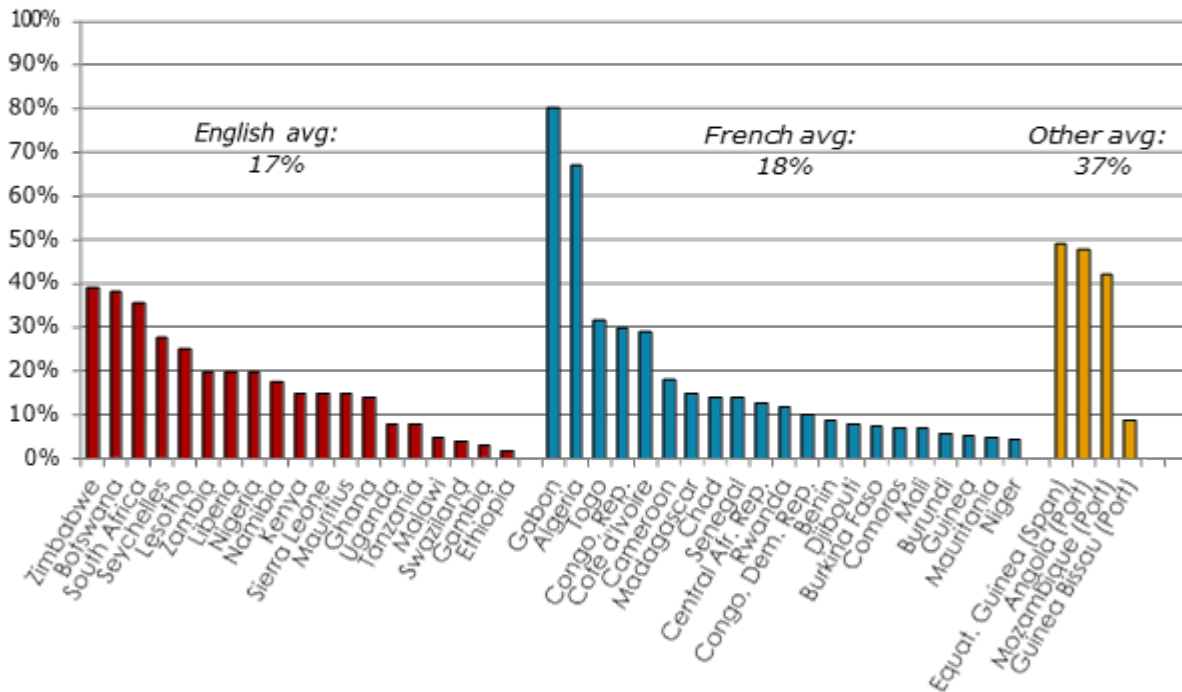
De plus, Barbara Trudell trouve beaucoup de preuves que l'utilisation de l'éducation en langue maternelle suscite plus d'interaction en classe. Les classes en langue maternelle sont « plus bruyantes, plus participatives et moins caractérisées par une discipline stricte que les classes en anglais seulement » (2005, 10). Ces types d'attitudes psychologiques et comportementales semblent très susceptibles de se traduire en citoyens plus confiants et actifs. Comme l'a soutenu Ngugi (1986), apprendre la langue du colonisateur facilite la participation des élites, car cela leur permet de rejoindre des conversations nationales ou internationales. Les « masses », cependant, sont toujours exclues.

Le potentiel de participation à travers l'éducation en langue maternelle est contesté par ceux qui voient une langue

européenne comme donnant une plus grande efficacité personnelle et un accès pragmatique au processus politique formel qui vient avec la facilité dans la langue du gouvernement. Jaimie Bleck (2015), par exemple, montre des preuves qualitatives que les individus parlant l'ancienne langue coloniale au Mali s'engagent dans une participation plus difficile, comme se présenter aux élections et naviguer dans la bureaucratie gouvernementale. Sa recherche s'appuie sur les conclusions contradictoires de Mattes et Mughogho (2009) qui n'ont pas trouvé que l'éducation formelle ait des effets directs sur la participation telle que le vote. Cet article examinera plus largement les attitudes et la participation politique des citoyens à travers plusieurs cas qui ont été scolarisés dans des systèmes en langue maternelle vs. des systèmes d'immersion.

Les États africains sont souvent comparés de manière défavorable à l'État-nation qui est apparu en Europe (Herbst, 2000). Que l'on blâme ou crédite le modèle européen, l'un de ses éléments centraux était la standardisation linguistique. Le manque d'attention à la standardisation parmi les États africains est évident dans la Figure 1, qui représente la maîtrise de la langue européenne dans tous les États en Afrique. Ce sont des estimations basées sur plusieurs sources d'experts.

Figure 1: Part de la population parlant une langue européenne



À part deux cas exceptionnels, le Gabon et l'Algérie, le français et l'anglais conservent un statut relativement précaire parmi les masses africaines, avec une moyenne de moins de 20% de maîtrise de toute langue européenne à travers le continent.

Certes, certains États se débrouillent mieux que d'autres, et cela a beaucoup à voir avec les différences dans l'inscription scolaire, qui a commencé pendant la période coloniale (Albaugh, 2014, Ch. 2). On s'attendrait à ce que plus on reste longtemps à l'école, plus on est susceptible de parler une langue européenne. Nous voulons savoir, cependant, comment le type de système éducatif affecte la maîtrise de la langue. Les pourcentages tracés dans le graphique proviennent d'estimations d'experts, mais ils ne sont pas basés sur des enquêtes. Malheureusement, les informations du recensement qui incluent les capacités linguistiques ne sont pas uniformément disponibles pour chaque pays. Des travaux récents de Carolyn Logan (2015) montrent les fréquences de maîtrise revendiquées parmi les répondants au Round 4 (2008/2009) des enquêtes Afrobarometer, qui sont certainement plus élevées que les estimations des experts. Pour examiner la maîtrise revendiquée des individus dans la parole d'une langue unificatrice, j'ai profité de la même question ouverte dans les enquêtes Afrobarometer de 2008/2009. Cette question (Q88E)

demandait aux répondants de lister les langues qu'ils parlaient bien.

En désagrégant les répondants selon leur exposition à l'éducation et leur facilité dans une langue européenne, on peut voir l'efficacité du système éducatif du pays dans son objectif déclaré de diffuser la langue officielle. Bien que loin d'être parfait, les biais seraient similaires pour tous les répondants. J'ai codé ces réponses libres en une variable 0/1, 1 indiquant que le répondant a listé l'anglais, le français ou le portugais parmi les langues qu'il ou elle parlait bien. Bien que des enquêtes soient disponibles pour 20 pays, j'ai restreint ma sélection aux 10 cas les plus représentatifs pour mes besoins : en particulier, ceux qui ont le plus constamment démontré l'approche typique « francophone » (immersion) et « anglophone » (langue maternelle) en matière d'éducation, avant certains changements au cours de la dernière décennie. J'inclus également le Mozambique comme représentant de la politique portugaise, plus similaire aux cas francophones dans son non-usage des langues locales. Historiquement, les colonies britanniques et les États indépendants qui leur ont succédé ont compté sur les langues locales dans l'éducation primaire, tandis que les colonies françaises et portugaises et les États subséquents ont généralement utilisé ces langues européennes dès le début de l'école primaire (Albaugh, 2014, Ch. 2). Au cours des 15 dernières années, de nombreux États francophones et lusophones sont passés à l'utilisation des langues locales, mais les adultes interrogés en 2008 auraient été scolarisés dans les systèmes originaux : typiquement la langue maternelle pour les anglophones et l'immersion pour les francophones et lusophones.

Les 10 pays suivants composent l'échantillon : Ouganda, Zimbabwe, Nigeria, Kenya, Ghana (éducation anglophone/langue maternelle) ; Bénin, Burkina Faso, Mali, Sénégal (francophone/immersion) ; et Mozambique (lusophone/immersion).

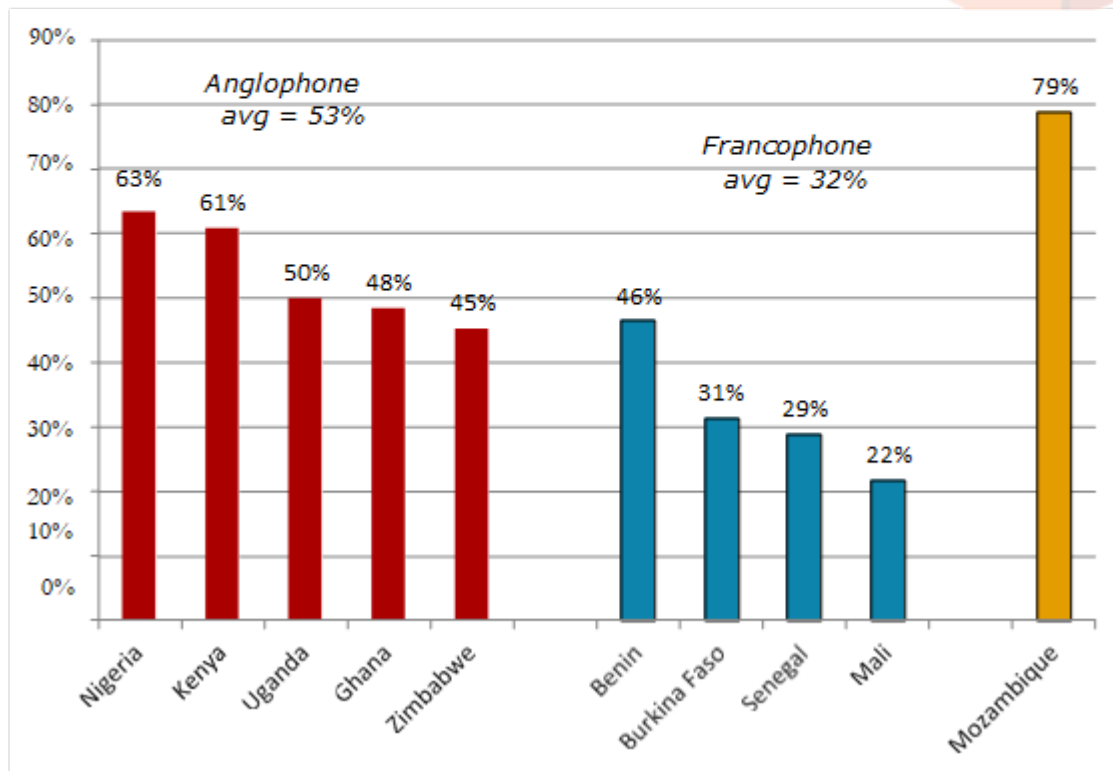
Résultats : Maîtrise de la langue européenne

Bien que les défenseurs de l'éducation en langue maternelle soutiennent qu'elle est finalement plus efficace pour faire la transition des enfants vers une seconde langue (européenne), la durée d'utilisation de ces langues fait des systèmes en langue maternelle des programmes de « sortie précoce » dans tous les cas. Je soupçonne qu'il est plus probable que les étudiants exposés plus tôt à une langue européenne revendiqueront une certaine maîtrise.

Figure 2: Pourcentage prétendant parler bien An/fr/pr

Figure 2 shows that the percentage of the population who included English as one of the languages they spoke well was much higher in the anglophone sample of countries (53%) than the proportion of the francophone sample who included French among the languages they spoke well (32%).⁸

Figure 2: Percent claiming to speak English/French/Portuguese well | Afrobarometer | 2008



Cette constatation reflète l'observation continue de faibles taux d'alphabétisation dans les États francophones, et elle a souvent conduit à une évaluation dépréciative du système éducatif français - l'utilisation du français plutôt que des langues locales comme moyen d'instruction. Cela a probablement conduit ces États à envisager d'autres méthodes. Mais ce n'est peut-être pas l'interprétation appropriée.

Les enquêtes Afrobarometer tentent d'inclure un échantillon aussi représentatif que possible de la population de chaque pays. Étant donné que les taux d'alphabétisation en Afrique anglophone sont beaucoup plus élevés qu'en Afrique francophone (les taux moyens pour les pays de cet échantillon sont de 76 %

contre 36 %), un échantillon aléatoire capturera naturellement un pourcentage plus élevé de répondants éduqués dans les enquêtes menées en Afrique anglophone.

En fait, le pourcentage moyen de répondants aux enquêtes ayant reçu une éducation était de 87 % en Afrique anglophone contre 43 % en Afrique francophone – deux fois plus de répondants avaient été exposés à une certaine éducation dans le premier cas que dans le second. Nous devons donc tenir compte du niveau d'éducation.

Comme contrôles supplémentaires, nous voulons inclure certaines variables démographiques. Considérant la diversité des groupes linguistiques dans ces États, il serait raisonnable de s'attendre à ce que les individus issus de petits groupes linguistiques aient plus de motivation pour apprendre une langue européenne afin d'augmenter leur potentiel de communication, par rapport aux individus de grands groupes linguistiques, qui ont déjà plus de partenaires de communication (de Swaan, 2001). J'ai calculé cette variable de contrôle sur la base des chiffres de la taille des langues d'Ethnologue : Languages of the World (Lewis, Simons, & Fenning, 2014), en ajustant les chiffres aux estimations de 2010. « Taille du groupe linguistique du répondant » est la part de la population totale du pays qui parle la langue du répondant comme langue maternelle. On prévoit que les individus issus de groupes indigènes plus grands seront moins susceptibles de devoir apprendre une seconde langue. J'inclus également une variable binaire urbain/rural, croyant que l'urbanisation devrait augmenter l'exposition d'une personne à une langue européenne. Je suppose que les hommes sont plus susceptibles que les femmes de voyager et donc d'avoir besoin d'utiliser des langues européennes. Enfin, je m'attends à ce que les jeunes soient plus susceptibles d'apprendre des langues européennes grâce à une interaction plus importante avec les médias. Les valeurs de ces trois dernières variables sont tirées des réponses Afrobarometer 2008. Les résultats de la régression logistique suivante soutiennent ces attentes. Dans le premier modèle, j'inclus seulement le niveau d'éducation comme variable explicative, et il est clair que chaque année supplémentaire d'éducation augmente les chances de parler une langue européenne de 2,5 fois.

Tableau 1: Prétention de parler une langue européenne | régression logit

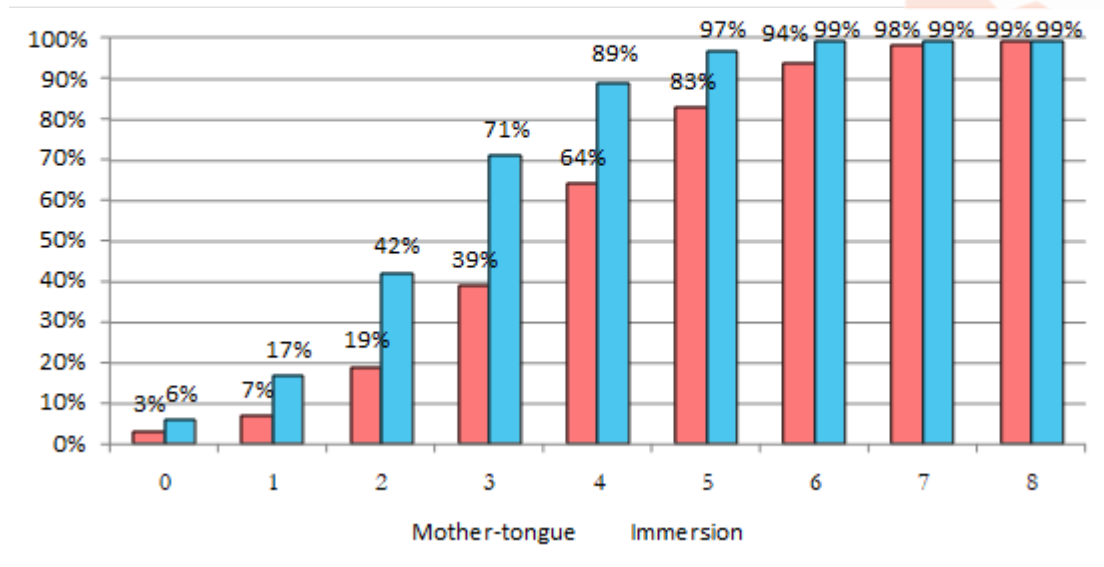
Variables	Model 1	Model 2	Model 3
	Coeff Exp(B)	Coeff Exp(B)	Coeff Exp(B)
Constant	-2.82 .060	-2.58 .076	-2.33 .098
Education level	.94** (.0152.56)	1.12** (.018) 3.07	1.10** (.020) 3.011
Mother-tongue education		1.29** (.056) .277	1.25** (.058) .288
Size of respondent's language group			2.22** (.124) .109
Urban			.359** (.052) 1.431
Male			.542** (.048) 1.719
Age			-.057* (.018) .944
N	14269	14269	14086
R2	.402	.427	.444
-2 log likelihood:	12438.371	11843.660	11269.88 1

** Significant at the .001 level

Modèle 2 ajoute une variable fictive pour le type de système éducatif - 0 pour l'immersion et 1 pour la langue maternelle. Il indique que les environnements en langue maternelle sont moins susceptibles de produire des individus qui revendiquent une maîtrise d'une langue européenne à un niveau d'éducation donné. La Figure 3 sépare les répondants par niveau d'éducation pour montrer la distinction dans les probabilités prédites.

Figure 3: Probabilité prédite de prétendre parler une langue européenne | Par niveau d'éducation (0-8) et système éducatif

Figure 3: Predicted probability of claiming to speak a European language | by level of education (0-8) and education system



En considérant uniquement le niveau d'éducation et le contexte de langue maternelle ou d'immersion, il est clair qu'à chaque niveau, les individus dans les environnements de langue maternelle sont moins susceptibles de prétendre parler bien une langue européenne. Après deux ans d'éducation, par exemple, les individus dans les États anglophones ont deux fois moins de chances (19 %) de dire qu'ils parlent bien l'anglais que les individus dans les États francophones de dire qu'ils parlent bien le français (42 %). L'écart se réduit à mesure que le niveau d'éducation augmente, en particulier après la quatrième année, lorsque les États anglophones feraient typiquement la transition vers l'anglais uniquement. Après cinq ans d'éducation, les individus dans les États anglophones ont 83 % de probabilité de dire qu'ils parlent bien la langue européenne, contre 97 % dans les États francophones ou lusophones. Enfin, avec sept ans d'éducation, la probabilité devient presque la même, à 98 % et 99 %. Cela semble confirmer l'avertissement que les programmes de sortie précoce sont la méthode la moins efficace pour inculquer une seconde langue. Le modèle 3 ajoute les contrôles démographiques, confirmant que les groupes plus grands sont moins susceptibles de parler une langue européenne,

tandis que les hommes et ceux des zones urbaines sont plus susceptibles de le faire. L'âge a un effet presque négligeable. Nous pouvons vérifier les effets marginaux de l'éducation dans chaque contexte en attribuant des valeurs spécifiques aux autres variables. Pour chaque sous-ensemble, j'ai demandé des probabilités prédites, en réglant la variable urbain/rural sur 0 (rural) et le genre sur 0 (femme). Lorsque ces résultats ont été retournés, je les ai triés par niveau d'éducation, puis par taille de groupe linguistique, et j'ai pris les probabilités prédites moyennes dans chaque groupe de taille de langue. Les figures 4 et 5 représentent la probabilité que les femmes rurales à différents niveaux d'éducation parlent une langue européenne.

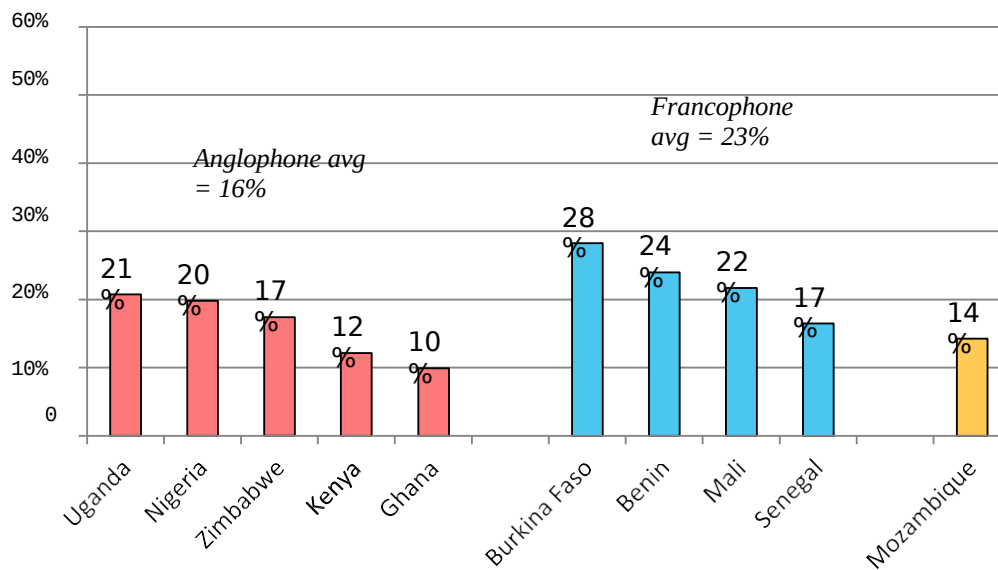
Avec deux ans d'éducation dans les contextes d'immersion, la probabilité de prétendre parler une langue européenne varie avec la taille du groupe linguistique d'un répondant. Plus le groupe est grand, moins un membre est susceptible de prétendre parler une langue européenne. Les femmes rurales de petits groupes linguistiques ont une probabilité de 44 %, tandis que celles des groupes les plus grands n'ont que 20 % de probabilité. Après quatre ans d'éducation, l'écart est plus étroit, mais toujours prononcé : les femmes de petits groupes ont une probabilité de 88 %, contre 71 % pour celles des groupes les plus grands. Au-dessus de six ans de scolarité, la taille du groupe ne change pas la probabilité, qui est d'environ 99 % dans tous les cas. En comparant ces résultats aux contextes d'éducation en langue maternelle, nous observons les mêmes schémas, mais avec des probabilités globalement plus faibles. Avec deux ans d'éducation dans les contextes de langue maternelle, les femmes rurales de petits groupes n'ont qu'une probabilité de 17 % de prétendre parler anglais, et celles des groupes les plus grands seulement 4 %. Après quatre ans d'éducation, les femmes de très petits groupes ont une probabilité de 67 %, contre 31 % parmi celles des groupes les plus grands. Ce n'est qu'après sept ans de scolarité que l'écart semble se réduire.

Il semble évident que les personnes dans les contextes d'immersion sont plus susceptibles de prétendre parler une langue européenne. Comme expliqué au début, la raison pour laquelle la maîtrise reste si faible dans les contextes francophones est qu'une plus petite proportion de la population a été inscrite à l'école depuis la période coloniale. Par conséquent, les taux d'alphabétisation sont plus élevés dans les contextes anglophones. Mais la littératie dans une langue européenne peut ne pas être le résultat sous-jacent préoccupant. Les principaux arguments en faveur d'une langue unique dans l'éducation sont de promouvoir une citoyenneté nationale (au lieu de divisée ethniquement) et de permettre la participation grâce à une communication commune. Nous devons donc examiner de plus près les attitudes et les actions dans ces cas pour voir si, en fait, les contextes d'immersion apportent ces avantages. Tout d'abord, parler une langue européenne rend-il quelqu'un plus engagé envers la nation ?

Résultats : Sentiment de citoyenneté

Quel rapport y a-t-il entre parler une ancienne langue coloniale et la citoyenneté et l'identité nationale ? Afrobarometer 2008 apporte à nouveau quelques éclairages. La question 83 demandait aux répondants de choisir parmi plusieurs options concernant leurs identités. Ils pouvaient choisir de s'identifier 1) uniquement à leur groupe ethnique, 2) principalement à leur groupe ethnique, 3) également à leur groupe ethnique et à la nation, 4) principalement à la nation, ou 5) uniquement à la nation. La Figure 6 représente la proportion de répondants qui ont choisi une identification plus forte à leur identité ethnique qu'à leur identité nationale, en divisant les cas entre les États qui utilisaient l'éducation en langue maternelle (anglophone) et ceux qui pratiquaient l'immersion (francophone et lusophone). Elle montre qu'il y a en fait un attachement ethnique plus faible dans les États qui pratiquaient l'éducation en langue maternelle que dans les États qui ne le faisaient pas. Contrairement à la croyance commune, l'éducation en langue maternelle ne semble pas entraîner un attachement plus fort à son groupe ethnique.

Figure 6: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité ethnique



En même temps, comme le montre la Figure 7, il y a également un plus grand attachement national dans les États francophones.

Figure 7: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité nationale

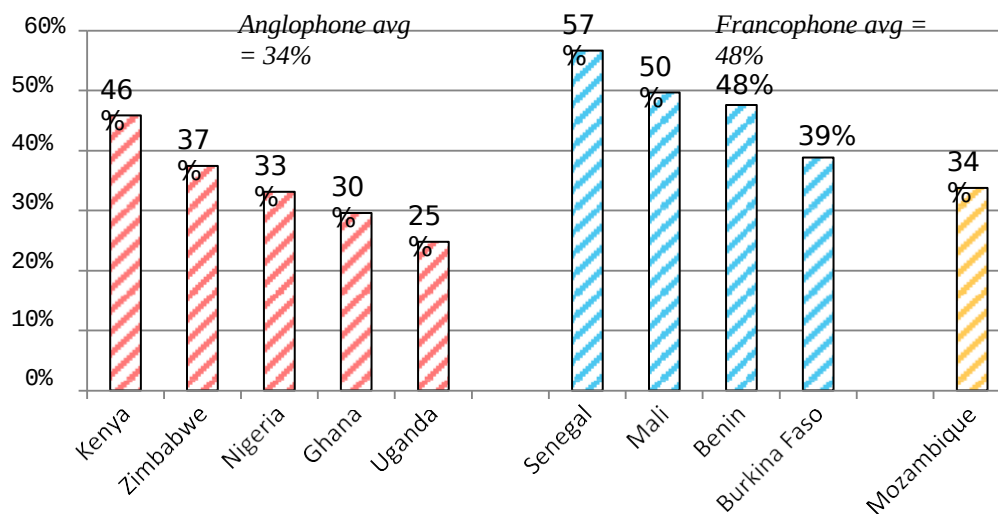
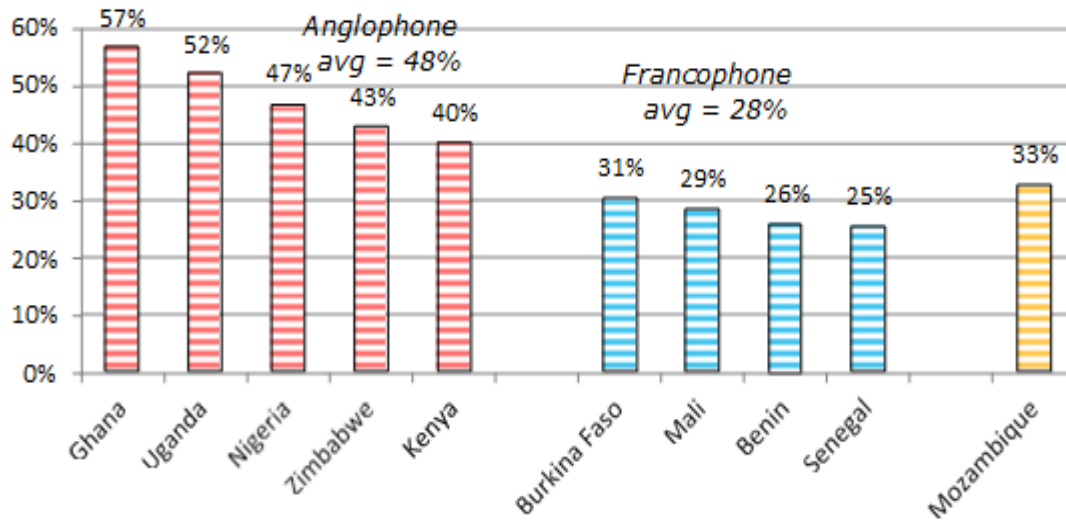


Figure 8: S'identifier également à l'identité ethnique et nationale

This means that francophone states have a significantly higher proportion of respondents who identified with national identity *as well as* a higher proportion identifying with their ethnic group. So how do we explain this? There is a third option: Individuals from states where mother-tongue education is used have significantly higher *equal* attachments (Figure 8). This shows that rather than choosing either ethnic or national loyalties, citizens are capable of dividing them equally.

Figure 8: Identify equally with ethnic and national identities



L'éducation en langue maternelle dans les systèmes anglophones semble avoir bien réussi à cultiver un sentiment national plus fort tout en préservant les liens ethniques. Lorsque nous divisons les répondants en ceux sans exposition à l'éducation et ceux avec une certaine exposition, nous constatons que toute exposition à l'éducation était associée à une réduction d'environ 10 points de pourcentage de l'attachement ethnique, quel que soit le type de scolarité (immersion ou langue maternelle).

La question est de savoir où cet attachement a ensuite été placé. L'exposition à l'éducation est associée à un changement vers l'identité nationale dans les cas francophones, tandis qu'elle est associée à un changement vers un attachement égal dans les cas anglophones. La Figure 9 montre une augmentation plus importante de l'attachement national en comparant les citoyens sans éducation et avec une certaine éducation dans les cas francophones, tandis que la Figure 10 montre une augmentation plus importante des attachements égaux en comparant les citoyens sans éducation et avec une certaine éducation dans les cas anglophones.

Figure 9: S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité nationale | par exposition à l'éducation

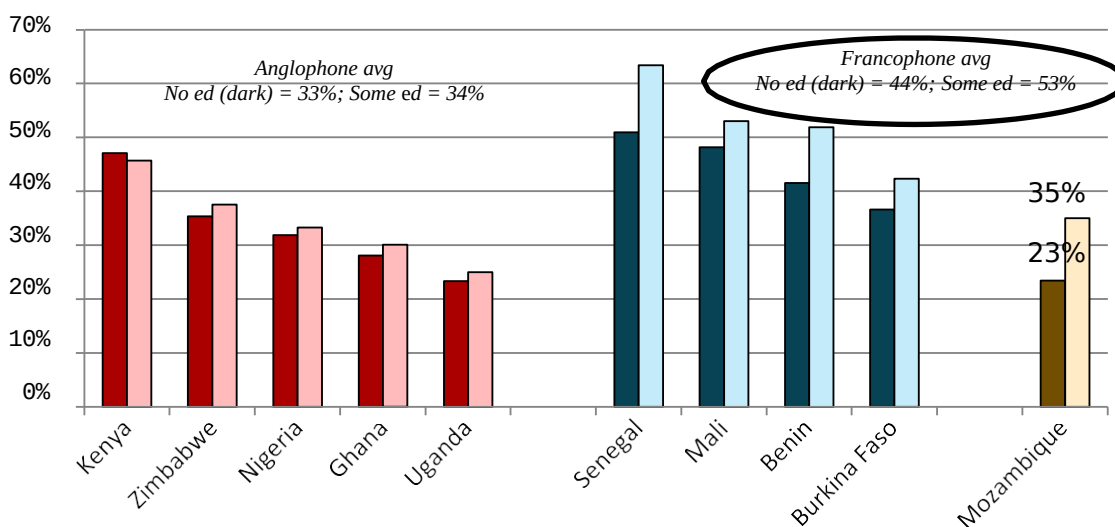
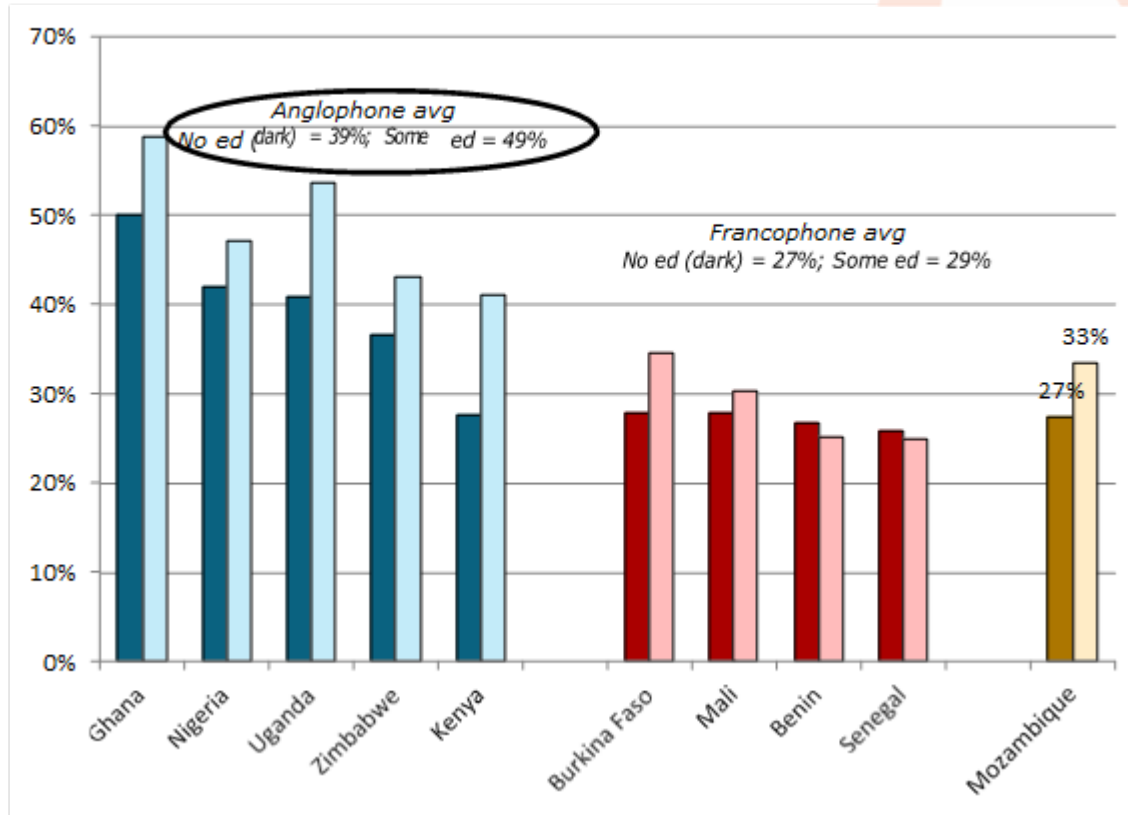


Figure 10: S'identifier également aux identités nationale et ethnique

Figure 10: Identify equally with national and ethnic identities | by education exposure



Ces chiffres semblent indiquer un effet clairement différent de l'éducation sur les sentiments de citoyenneté entre ces ensembles de pays. L'éducation dans les États francophones, bien que peut-être plus efficace pour enseigner le français (même si limitée dans sa diffusion), semble demander aux individus de renoncer à leurs attachements ethniques en faveur de ceux nationaux. Si l'éducation par la méthode d'immersion devait continuer dans ces cas, on s'attendrait à ce qu'elle résulte en citoyens civiques « modernes », qui laissent leurs liens ethniques au profit d'une identité nationale. L'éducation en Afrique anglophone semble inculquer des attachements plus largement égaux, un modèle de nation très différent.

Nous pouvons analyser les variables simultanément de manière simple avec une régression OLS, présentée dans le Tableau 2 (une

logit multinomiale plus appropriée mais moins intuitive est présentée en annexe). Pour la régression OLS, le résultat est l'identité ethnique versus nationale, et les choix possibles sont 1) identité ethnique uniquement, 2) identité ethnique plus, 3) identité ethnique et nationale également, 4) identité nationale plus, ou 5) identité nationale uniquement. La régression OLS révèle que les cas d'immersion « se comportent » comme prévu, tandis que les cas de langue maternelle ne le font pas.

En regardant d'abord les cas d'immersion, dans le Modèle 1, le niveau d'éducation est fortement associé à une tendance à s'identifier davantage à la nation dans les deux sous-ensembles. L'éducation continue d'être importante, ainsi que la catégorisation urbaine et masculine, dans les cas d'immersion dans les modèles 2 et 3. L'âge ne semble pas jouer un rôle, et les individus issus de groupes linguistiques plus grands semblent légèrement plus enclins à s'identifier à la nation. Parler une langue européenne, bien que à peine significatif, semble corrélé à une moindre identification avec la nation.

Tableau 2: Identité ethnique vs. nationale | comparaison des régressions OLS

Variables	Model 1		Model 2		Model 3	
	Immersion	M-Immersion	Immersion	M-Immersion	Immersion	M-Immersion
Constant	3.38 (.025)	3.24 (.027)	3.24 (.058)	3.15 (.044)	3.25 (.058)	3.15 (.044)
Education level	.084* **	.020* *	.068* **	.017* *	.084** *	.005 (.008)
Urban			.086* (.041)	.017 (.027)	.087* (.041)	.010 (.027)
Male			.187* **	.008 (.025)	.196** *	.003 (.025)
Age			.008 (.013)	.000 (.009)	.006 (.013)	.001 (.009)
Size of respondent's language group			.206 (.111)	.498* ** (.062)	.172 (113)	.521* ** (.063)
Speaks European language					-.095 (.053)	.082* * (.032)
N	6032	8088	5724	8088	5724	8088
Adj R2	.014	.001	.019	.009	.020	.009

***Significant at .001 level; **Significant at .01 level; *Significant at .05 level; Bold=Significant at .1 level

Les cas d'éducation en langue maternelle se comportent très différemment. Tout d'abord, le niveau d'éducation n'a qu'un quart de l'impact dans les modèles 1 et 2, et aucun impact du tout lorsque toutes les variables sont incluses dans le Modèle 3. Aucune des autres variables ne semble avoir d'importance, sauf la taille du groupe linguistique de l'individu : si une personne est issue de l'un des plus grands groupes du Nigéria - Yoruba, Hausa, Ibo - elle peut être beaucoup plus susceptible de se sentir propriétaire de la nation et indiquer un attachement plus fort à celle-ci. Et, contrairement aux cas d'immersion, parler une langue européenne semble avoir une association positive avec l'attachement de quelqu'un à la nation. Parce que je suppose que le résultat dans les

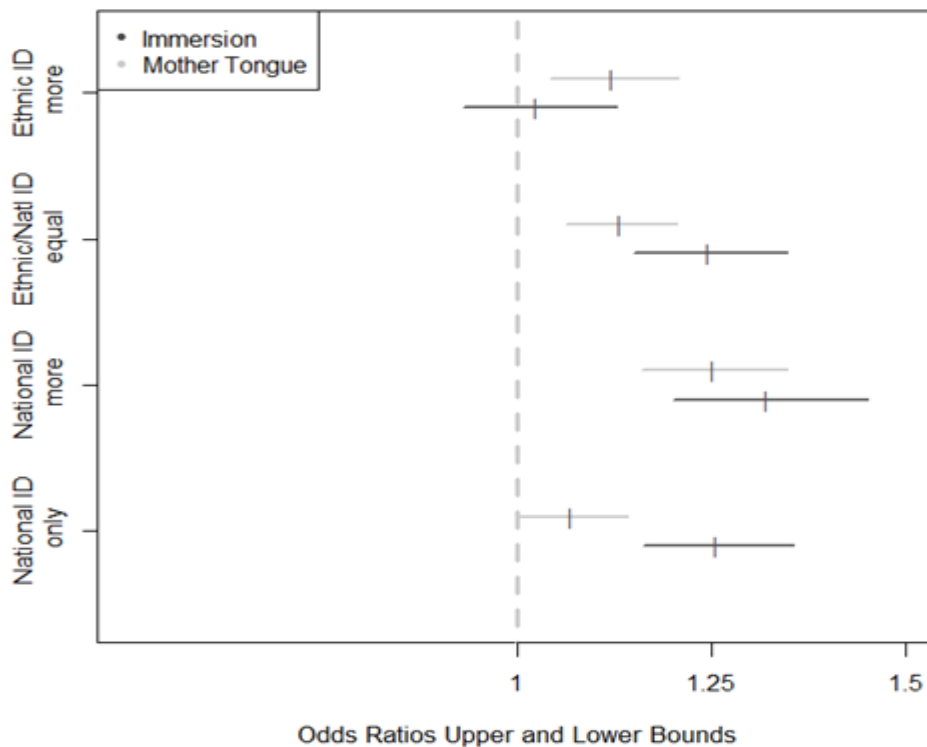
cas anglophones n'est pas linéaire - c'est-à-dire, une éducation plus élevée ne conduit pas uniformément les individus à s'identifier uniquement à la nation mais peut-être plutôt à se stabiliser en s'identifiant également aux identités ethniques et nationales ou plus à l'identité nationale - une régression logit multinomiale sur chaque sous-groupe peut être plus précise que les modèles OLS. L'annexe rapporte les résultats numériques, tandis que la Figure 11 montre les résultats de manière plus graphique. La figure démontre l'effet de l'éducation sur la probabilité que les répondants choisissent des options autres que « Identité ethnique seulement ». Nous voyons que des niveaux d'éducation plus élevés ont des effets très différents dans les contextes d'immersion et de langue maternelle. Il est particulièrement évident dans la comparaison de « Identité nationale seulement » que chaque année supplémentaire d'éducation a un effet fort dans les contextes d'immersion mais presque aucun effet dans les systèmes de langue maternelle.

Ces chiffres et résultats de régression indiquent un rôle différent pour l'éducation dans chaque contexte. Les systèmes d'immersion ont effectivement fait un meilleur travail pour répandre une langue européenne. Et atteindre des niveaux d'éducation plus élevés est associé à un attachement plus fort des individus à la nation par rapport à leur identité ethnique, mais la capacité de parler la langue elle-même n'ajoute pas à leur sentiment national. Les contextes de langue maternelle - les systèmes de sortie précoce - ne semblent pas l'avoir fait. Figure 7 : S'identifier « uniquement » ou « plus » à l'identité nationale.

Figure 11: Niveau d'éducation et identité ethnique vs. nationale

been as effective at spreading European languages. They produce citizens who rarely choose to identify with the nation exclusively, preferring to maintain their ethnic identity at the same time.

Figure 11: Education level and ethnic vs. national identity



Résultats : Participation et attitude envers la démocratie

Enfin, nous voulons savoir ce qui influence la probabilité de participation politique des individus et leurs attitudes envers la démocratie. Tilly définit le gouvernement démocratique comme « une citoyenneté large, relativement égale offrant aux citoyens une protection considérable contre les actions arbitraires de l'État ainsi qu'un contrôle collectif significatif sur le personnel et les décisions du gouvernement » (1997, p. 246). Dans des situations où la règle du « grand homme » est devenue la norme, il est important d'identifier la capacité des citoyens à remettre en question ce

patrimonialisme. J'ai sélectionné cinq questions de l'enquête Afrobarometer, deux orientées vers la participation et trois indiquant des attitudes démocratiques. Je discute brièvement de chacune ci-dessous puis effectue de simples régressions OLS pour voir quelles variables sont corrélées à ces résultats.

Premièrement, la propension à la participation politique pourrait être perçue dans la croyance des individus qu'ils peuvent se rassembler pour faire entendre leurs griefs à leur membre de l'assemblée locale (Question 24A).

Une participation plus directe pourrait être observée dans le fait que les répondants contactent réellement un membre du conseil gouvernemental local (Question 25A). Deuxièmement, le soutien à la démocratie pourrait être démontré dans la Question 29C et la Question 30. La première consistait essentiellement à rejeter la règle d'un seul homme, indiquée par la désapprobation d'une proposition selon laquelle les élections et le Parlement devraient être abolis, afin que le président ou le premier ministre puisse tout décider. La seconde demandait aux répondants d'indiquer leur soutien à la démocratie.

Globalement, 72 % étaient d'accord avec l'affirmation que la démocratie est préférable à toute autre forme de gouvernement ; 10 % ont dit que dans certaines circonstances, la non-démocratie est préférable ; 10 % ont dit que cela n'avait pas d'importance ; et 7 % ont dit qu'ils ne savaient pas. J'ai effectué la régression avec les cas « Je ne sais pas » exclus, mais je l'ai également effectuée avec ces cas recodés en « 0,5 » puisqu'il semble que cette réponse puisse être une version plus faible de « Cela n'a pas d'importance ». Cela a fourni des résultats plus forts dans la même direction que lorsque les réponses étaient exclues, et est rapporté dans le Tableau 3.

Enfin, la Question 34 demandait aux citoyens de juger le rôle des partis d'opposition en étant d'accord avec l'une des deux affirmations : 1) Les partis d'opposition devraient réguler et examiner le gouvernement ou 2) Les partis d'opposition devraient coopérer avec le gouvernement. Globalement, 33 % étaient fortement d'accord que les partis d'opposition devraient se concentrer sur la coopération ; 26 % étaient d'accord que les partis d'opposition devraient se concentrer sur la coopération ; 18 % étaient d'accord que l'opposition devrait régulièrement examiner et critiquer le gouvernement ; et 21 % étaient fortement d'accord que l'opposition devrait examiner et critiquer.

La série suivante de régressions OLS montre l'association des résultats avec les variables d'intérêt, en particulier le type de système, la capacité de parler une langue européenne, et la taille du groupe linguistique du répondant.

Tableau 3: Participation et soutien à la démocratie | régressions OLS

	Participation			Attitudes	
	Get together to make assembly member listen	Contact local govt council member	Reject one- man rule	Support for democracy	Opposition parties examine / criticize govt
Constant	1.411 (.032)	.086 (.027)	3.881 (.030)	2.230 (.024)	2.090 (.035)
Education level (1-9)	.009 (.007)	.019** (.006)	.042* (.006)	.029** (.005)	-.004 (.007)
Urban (0/1)	-.169** (.021)	-.253** (.018)	.088* (.019)	.038* (.016)	-.007 (.022)
Male (0/1)	.196** (.019)	.263** (.016)	.098* (.018)	.172** (.015)	.102** (.021)
Age (1-7)	.037** (.007)	.089** (.006)	.029* (.007)	.015* (.005)	.014 (.008)
Mother-tongue system (0/1)	-.056* (.021)	.107** (.018)	.143* (.020)	.095** (.016)	.062* (.023)
Claim speak Europ. language (0/1)	.090** (.025)	.050 (.021)	-.023 (.024)	.087** (.019)	.071* (.027)
Size of language group (.01 - .69)	.523** (.051)	.215** (.043)	-.007 (.048)	-.250** (.038)	-.132 (.055)
N	13503	14189	13525	14286	13782
Adj R2	.025	.061	.022	.039	.004

**Significant at .01 level; *Significant at .05 level; Bold=Significant at .1 level

En termes de participation, des niveaux d'éducation plus élevés ne sont pas significativement corrélés avec la confiance en la capacité de se rassembler pour faire entendre ses griefs aux membres de l'assemblée, mais cela semble être corrélé avec le fait de contacter réellement un membre du conseil gouvernemental local. Fait intéressant, les répondants ruraux étaient plus susceptibles de s'engager dans les deux types de participation, peut-être, comme Lauren MacLean (2011) l'a trouvé, parce qu'ils ont été plus négativement affectés par la réduction des services gouvernementaux et travaillent plus dur pour exiger leur retour (voir aussi Bratton, 2008).

Sans surprise, les hommes plus âgés démontrent une participation plus élevée. Les systèmes d'éducation en langue maternelle semblent avoir une relation ambivalente avec la participation : les individus dans ces systèmes sont moins susceptibles de croire qu'ils pourraient se rassembler pour faire entendre leurs voix à leur membre de l'assemblée, mais plus susceptibles d'avoir réellement contacté un représentant local. Cela peut refléter un plus grand pragmatisme (ou cynisme) au sein des systèmes anglophones. La capacité de parler une langue européenne augmente la confiance à participer et semble à peine corrélée avec le fait de contacter réellement des représentants, mais les deux montrent très peu d'impact substantiel. Les individus de groupes linguistiques plus grands sont nettement plus susceptibles de penser qu'ils peuvent se joindre pour effectuer un changement ainsi que plus susceptibles d'avoir réellement contacté leur membre du conseil gouvernemental local.

Ni l'un ni l'autre n'est surprenant en raison du plus grand bassin de locuteurs de la même langue avec qui se joindre et la plus grande probabilité que le membre du conseil soit de son propre groupe.

Les attitudes envers la démocratie sont assez cohérentes. Des niveaux d'éducation et d'urbanisation plus élevés sont associés à une plus forte désapprobation de la règle d'un seul homme et à un soutien à la démocratie par rapport à tous les autres systèmes, bien que les effets sur les attitudes envers le rôle de l'opposition ne soient pas significatifs.

Les répondants masculins démontrent uniformément des attitudes plus démocratiques et oppositionnelles, tout comme les

répondants plus âgés. Les systèmes de langue maternelle montrent la corrélation la plus forte sur la question de « rejet de la règle d'un seul homme », mais ils montrent également une influence significative dans le soutien à la démocratie et l'opposition critique. La capacité de parler une langue européenne ne montre aucune relation avec le rejet de la règle d'un seul homme, bien qu'elle soit corrélée à un soutien accru à la démocratie contre tous les autres systèmes ainsi qu'au soutien à une forte opposition. Enfin, les groupes plus grands (par exemple, Akan, Wolof, Shona, Buganda) montrent des attitudes moins favorables envers la démocratie, je suggère parce qu'ils sont plus susceptibles que les petits groupes de bénéficier d'un système moins que démocratique.

À l'exception de la confiance en la capacité de se rassembler avec d'autres pour faire entendre ses voix à un membre de l'assemblée, tous ces résultats pointent vers la supériorité des contextes d'éducation en langue maternelle pour la participation et les attitudes démocratiques.

La grande étude ne peut pas nous dire précisément pourquoi, mais je suppose, comme discuté plus tôt, que cela pourrait être dû aux réseaux construits autour des comités linguistiques qui fournissent souvent les outils pédagogiques pour ces salles de classe et contribuent à la socialisation participative. Cela pourrait aussi être le type d'apprentissage qui peut avoir lieu lorsque les élèves parlent dans leur propre langue dès le départ – un processus exploratoire et créatif, plutôt qu'un processus de récitation – qui produit des citoyens plus autonomes et confiants.

Conclusion

Les chercheurs ont longtemps observé que la colonisation britannique a laissé une base plus solide pour la démocratie (Bernard, Reenock, & Nordstrom, 2004 ; Acemoglu, Johnson, & Robinson, 2002 ; Woodberry, 2012 ; tous suivant des théoriciens antérieurs tels que Lipset, Seong, & Torres, 1993, et Bollen & Jackman, 1985). Cela a été diversement attribué à de bonnes institutions, à la géographie ou aux missions protestantes. Cet article a examiné spécifiquement le type d'éducation et son rôle dans l'acquisition de la langue, la citoyenneté et les attitudes démocratiques. Il a constaté que les contextes d'immersion - élitistes et limités comme ils le sont - font un meilleur travail pour inculquer la maîtrise des langues étrangères aux élèves sortant de l'école. Et ces écoles produisent plus uniformément des citoyens avec des sentiments nationaux plus forts par rapport à leur identité ethnique. Plutôt que de créer l'opposé - des citoyens attachés plus fermement (et peut-être dangereusement) à leurs identités ethniques - les systèmes de langue maternelle produisent des citoyens qui maintiennent leurs identités ethniques et nationales en tandem. Et en ce qui concerne la démocratie, les systèmes de langue maternelle semblent offrir un avantage. Les citoyens sont plus susceptibles de contacter les responsables gouvernementaux locaux, de rejeter la règle d'un seul homme, de soutenir la démocratie par rapport à tout autre système et de croire que l'opposition devrait critiquer plutôt que coopérer avec le gouvernement. De nombreux États africains souffrent d'un déficit démocratique ; les gouvernements sont suspendus au-dessus, plutôt que connectés à leur population. Dans ce contexte, ce sont les citoyens confiants, actifs et oppositionnels qui pourraient exiger une plus grande responsabilité de leurs dirigeants.

Références

- Acemoglu, D., Johnson, S., & Robinson, J. (2002). Reversal of fortune: Geography and institutions in the making of the modern world income distribution. *Quarterly Journal of Economics*, 118, 1231-1294.
- Adebija, E. (1994). *Language attitudes in sub-saharan Africa*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Afrobarometer: <http://www.afrobarometer.org/>.
- Albaugh, E. (2014). *State-building and multilingual education in Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Albaugh, E. (2015). Civil war and language spread in West Africa. Paper presented at a symposium titled "Mapping Language Movement in Africa." 25 September 2015. Bowdoin College, Brunswick, Maine.
- Alesina, A., et al. (2003). Fractionalization. *Journal of Economic Growth*, 8, 155-194.
- Alesina, A., Baqir, R., & Easterly, W. (1999). Public goods and ethnic divisions. *Quarterly Journal of Economics*, 114, 465-490.
- Archibugi, D. (2005). The language of democracy: Vernacular or Esperanto. *Political Studies*, 53, 537- 555.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Bates, R. (1999). Ethnicity, capital formation, and conflict. Center for International Development (CID) Working Paper No. 27. Cambridge, MA: Harvard.
- Bernard, M., Reenock, C., & Nordstrom, T. (2004). The legacy of western overseas colonialism on democratic survival. *International Studies Quarterly*, 48, 225-250.
- Bleck, J. (2015). *Education and empowered citizenship in Mali*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bollen, K., & Jackman, R. W. (1985). Political democracy and the size distribution of income. *American Sociological Review*, 50(August), 435-457.
- Bratton, M. (2008). Poor people and democratic citizenship in Africa. In A. Krishna (Ed.), *Poverty, Participation, and Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Bratton, M. (Ed.). (2013). *Voting and democratic citizenship in Africa*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Collier, P., & Hoeffler, A. (1998). On the economic causes of civil war. *Oxford Economic Papers*, 50, 563-573.
- Collier, P., & Gunning, J. W. (1999). Why has Africa grown slowly? *Journal of Economic Perspectives*, 13, 3-22.
- Collier, V. & Thomas, W. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice* 2(1), 1-20. Available at <http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Collier.pdf>.
- de Swaan, A. (2001). *Words of the world*. Malden: Polity/Blackwell Publishers.
- Easterly, W., & Levine, R. (1997). Africa's growth tragedy: Policies and ethnic divisions. *Quarterly Journal of Economics* 112, 1203-1250.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* UK: The British Council.
- Habyarimana, J., Humphreys, M., Posner, D., & Weinstein, J. (2007). Why does ethnic diversity undermine public goods provision? *American Political Science Review*, 101, 709-725.
- Herbst, J. (2000). *States and power in Africa*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Horowitz, D. (1985/2000). *Ethnic groups in conflict*. Berkeley: University of California Press.
- Ives, P. (2010). Cosmopolitanism and global English: Language politics in globalisation debates. *Political Studies*, 58(3), 516-535.
- Keefer, P., & Knack, S. (2002). Polarization, politics and property rights: Links between inequality and growth. *Public Choice*, 111, 127-154.

- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism and citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Leclerc, J. (2009-2011). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Available online: <http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/afrique/afracc.htm>.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fenning, C. D. (Eds.). (2014). *Ethnologue: Languages of the world*, 17th Ed. Dallas, TX: SIL. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Lipset, S. M., Seong, K., & Torres, J. C. (1993). A comparative analysis of the social requisites of democracy. *International Social Science Journal*, 136, 155-175.
- Logan, C. (2015). 100 languages and counting: Lessons from survey research across a linguistically diverse continent. Paper presented at a symposium titled "Mapping Language Movement in Africa." 25 September 2015. Bowdoin College, Brunswick, Maine.
- MacLean, L. (2011). State retrenchment and the exercise of citizenship in Africa. *Comparative Political Studies*, 44, 1238-1266.
- Mattes, R., & Mughogho, D. (2009). The limited impacts of formal education on democratic citizenship in Africa. Afrobarometer Working Paper No. 109. Available at <http://afrobarometer.org/publications/wp109-limited-impacts-formal-education-democratic-citizenship-africa>.
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*, 2nd Ed. New York: Routledge.
- Mazrui, A. (1983). Francophone nations and English-speaking states: Imperial ethnicity and African political formations. In D. Rothchild and V. A. Olorunsola (Eds.), *State versus Ethnic Claims: African Policy Dilemmas*. Boulder, CO: Westview Press.
- Blake, M. (2003). Language death and liberal politics. In W. Kymlicka & A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Ngugi wa Thiong'o. (1986). *Decolonizing the mind: The politics of language in African literature*. London: James Currey.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2007). *Etat de la francophonie dans le monde 2006- 2007*. Paris: Nathan.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Pogge, T. (2003). Accommodative rights for Hispanics in the United States. In W. Kymlicka & A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Posner, D. (2004). Measuring ethnic fractionalization in Africa. *American Journal of Political Science*, 48(4), 849-863.
- Tilly, C. (1997). Parliamentarization of popular contention in Great Britain. *Theory and Society*, 26(2- 3), 245-273.
- Trudell, B. (2005). Language choice, education and community identity. *International Journal of Educational Development*, 25, 237-251.
- Wiley, T., with de Korne, H. (2014). *Historical orientations to language policy in the United States*. Language Policy Research Network Brief. Center for Applied Linguistics. March 2014.
- Wong Fillmore, L. (2004). Language in education. In E. Finegan & J. R. Rickford (Eds.), *Language in the U.S.A.: Themes for the twenty-first century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodberry, R. (2012). The missionary roots of liberal democracy. *American Political Science Review*, 102(2), 244-274.
- Young, C. (1976). *The politics of cultural pluralism*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.