

Cette série d'études récentes commence la circulation de travaux préparés sous l'égide de la Division de la Population et des Ressources Humaines. En conséquence, aucune mention ne doit être faite de ces études sans l'autorisation de l'auteur. Les opinions qui y sont formulées ne reflètent pas nécessairement celles de la Banque Mondiale.

DPH8129

FRENCH

Division de la Population et des Ressources Humaines

Etude No. 29

LES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DES POLITIQUES DE LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE

Une revue de la littérature francophone

Mai 1980

Révisée en juin 1981

Préparée par:

Tania Thévenin
Université de Paris VIII - Vincennes

Préparée pour:

La Division des Projets d'Éducation de l'Afrique de l'Est,
La Division des Projets d'Éducation de l'Afrique de l'Ouest, et
La Division de la Population et des Ressources Humaines

FILE COPY

La Banque Mondiale
Washington, D.C. 20433
E.U.

Avant-Propos

Il y a environ deux ans, lors d'une discussion sur la position que la recherche pédagogique occupe à la Banque, la Division de l'Education de l'Afrique de l'Est a souligné la nécessité d'obtenir des informations détaillées sur l'éternel problème posé par la politique linguistique à adopter par les écoles des sociétés polyglottes. Aux implications culturelles et politiques issues d'un système d'enseignement dans la langue maternelle des enfants, s'ajoutent d'importantes conséquences pratiques et pédagogiques. Généralement, on s'attend à ce que les résultats pédagogiques soient positifs--en admettant que, si nécessaire, une transition réelle puisse éventuellement s'effectuer vers la langue nationale officielle ou vers la langue étrangère prépondérante. Cependant, l'enseignement dans la langue maternelle présente des inconvénients: les livres de classe doivent être traduits en de nombreuses langues; les enseignants doivent bénéficier d'une formation supplémentaire et faire face à des attributions soigneusement adaptées; en outre, on continue à se heurter au problème posé par l'hétérogénéité linguistique de chacune des classes. On peut s'attendre à ce que ces difficultés aillent, pour le moins, en augmentant avec le nombre des langues dans lesquelles on enseigne.

La Division de la Population et des Ressources Humaines a décidé de recruter et de superviser des consultants chargés d'examiner soigneusement toute documentation disponible sur les conséquences pédagogiques découlant des différentes politiques d'enseignement en vigueur dans les écoles; cette entreprise reflète les efforts multiples déployés par la Banque pour nous aider à mieux comprendre les aboutissements des politiques linguistiques scolaires. Les consultants ont été chargés d'insister sur les constatations faites en Afrique, ainsi que sur les conclusions apportées par des études effectuées sur ce sujet dans d'autres pays^{1/}. Ms. Deborah Macmillan (appartenant alors au Sarah Lawrence College) a bien voulu examiner la documentation anglophone, et Ms. Tania Thévenin (de l'Université de Paris - VIII) étudier la documentation francophone.

La Division de l'Education de l'Afrique de l'Est a fourni, avec la participation de la Division de l'Education de l'Afrique de l'Ouest, la plus grande partie de l'aide financière destinée à ces études. Les projets de rapports ont été reçus l'an dernier et ont été révisés récemment. Les études sont maintenant achevées et ce document contient le rapport de Ms. Thévenin. Celui de Ms. Macmillan est sorti séparément sous forme de DEDPH Discussion Paper No. 28.

Contrairement à notre attente, les examens entrepris jugent la documentation disponible peu précise, mais cependant les deux études conviennent que, ceteris paribus, des difficultés déterminantes et pédagogiques sont

^{1/} Une étude plus générale, entreprise pour le Département de l'Education de la Banque Mondiale, est sortie récemment à l'état de projet; voir N. Dutcher, "The Use of First and Second Languages in Primary Education: Select Case Studies."

entraînées par l'instruction d'un enfant dans sa langue maternelle. Ms. Thévenin insiste sur ce point beaucoup plus que Ms. Macmillan. Toutefois, les deux rapports précisent que d'autres facteurs (tels que les qualifications des enseignants et les livres de classe) entrent également en jeu, ce qui est primordial dans la politique pédagogique à suivre. Dans ce cas, un système établi en faveur de la langue maternelle pourrait, de par ses exigences sur l'éducation des professeurs et l'approvisionnement des fournitures scolaires, avoir des conséquences indirectes sur l'efficacité des études poursuivies par les élèves, qui seraient supérieures à l'impact attendu. Les répercussions indirectes vont le plus souvent s'opposer aux effets directs (qui faisaient l'objet de ces études), et doivent être prises en considération au même titre que les désavantages et les implications entraînés par la mise en oeuvre de politiques d'enseignement dans la langue maternelle.

En plus de la leçon que nous pouvons en tirer, les deux études reflètent une recherche et une expérience, à la fois riches et vastes, qui portent sur un environnement varié. Les exemples particuliers qui y sont traités peuvent fournir un aperçu sur les problèmes auxquels les pays emprunteurs se heurtent éventuellement. Les études mettent à la disposition du personnel opérationnel de la Banque un recueil précis sur cette expérience première.

Dean T. Jamison
Division de la Population et des Ressources Humaines

R E S U M E

J'ai tenté, dans ce rapport, de définir les avantages pédagogiques de l'introduction des langues maternelles dans le processus d'enseignement africain, et de clarifier les conditions de la mise en oeuvre de cette politique.

Les conclusions présentées à partir de l'étude bibliographique (Annexes I, II et III) mettent en avant la complexité et la multiplicité des situations linguistiques des pays d'Afrique noire et exposent les différentes politiques d'enseignement possibles pour un Etat qui opte pour l'introduction des langues africaines maternelles ou régionales dans le processus d'enseignement ; des étapes transitoires permettant le passage d'une politique à une autre, d'un cursus scolaire à un autre, sont proposées.

Le choix de la langue et les avantages de la langue maternelle sont considérés sous l'angle psycho-pédagogique, les politiques culturelles ne tenant pas forcément compte de ce facteur. Les stratégies pédagogiques sont examinées quant à l'adoption de la langue maternelle dans l'enseignement (apprentissage fonctionnel, situation de vie), ainsi que les différents cursus possibles : langue maternelle suivie d'une langue étrangère, langue maternelle et langue étrangère, langue maternelle puis langue régionale puis langue étrangère.

La scolarisation en langue africaine serait dépourvue de signification si abstraction était faite d'une stratégie de développement social utilisant à ses fins les mass-média et, en particulier, la radio dans l'éducation - qu'elle soit conventionnelle ou non conventionnelle -.

Ces conclusions doivent nécessairement être réexaminées dans le contexte global, la portée réelle et la signification à long terme qui découlent de l'adoption des langues africaines dans l'enseignement.

Une synthèse de la Bibliographie est présentée en fin de rapport, sous forme de grille d'analyse.

Cette étude bibliographique repose sur tous les ouvrages, rapports, études, qu'il a été possible de se procurer à des sources diverses organismes privés, nationaux ou internationaux, et centres de documentation. sur l'enseignement dans un contexte de bi ou multilinguisme. L'UNESCO s'est révélé être la source de documentation principale (ouvrages, Revue Perspectives, compte-rendus de réunions, communications de Colloques...), suivi par l'Agence de Coopération Culturelle et Technique - A.C.C.T. - (rapports d'étude), l'AUDECAM (Revue Recherche, Pédagogie et Culture, et rapports d'étude du Collectif de recherches sur l'enseignement des/en langues nationales au Sénégal), le Centre Mondial d'Investigation sur l'Éducation Bilingue (C.M.I.E.B.) (C.M.I.E.B. - Bulletins).

La pierre d'achoppement a été l'absence de compte-rendus d'expériences dans la littérature francophone, et notamment de compte-rendus d'expériences en cours dans les pays d'expression française.

Ce sont essentiellement les questions clés relevées dans les documents analysés, les problèmes qui se retrouvent en permanence dans les situations décrites, qui ont été pris en considération et repris en détail dans l'Annexe I : Politiques linguistiques, acquisition de l'et apprentissage en langue maternelle, bilinguisme, valeur pédagogique des langues africaines par rapport aux langues européennes, choix de la langue d'enseignement, sciences et langues africaines, publications en langues africaines, formation des enseignants, facteurs économiques.

Les Études de Cas, présentées dans l'Annexe II sont disparates dans leur ampleur (d'une expérience isolée dans un établissement privé à une projet sur une échelle nationale) et, par conséquent, leur population-cible.

Dans la Bibliographie sont présentés par ordre alphabétique les documents analysés dans les Annexes I et II, ainsi que ceux qui n'ont pas semblé mériter de description approfondie, qu'il s'agisse essentiellement de recommandations, de description générale ou de thèmes déjà évoqués dans les ouvrages sélectionnés (Annexe III).

TABLE DES MATIERES

1. Typologie des situations nationales en Afrique	p. 1
1.1 Pays d'Afrique d'expression anglaise	p. 1
1.2 Pays d'expression française	p. 1
1.2.1 Etats monolingues	p. 2
1.2.2 Etats multilingues ayant une ou plusieurs langues dominantes en situation ancienne	p. 2
1.2.3 Etat multilingues à langue dominante en situation récente	2
1.2.4 Etats multilingues sans langues dominantes	2
1.3 Répercussions sur les politiques éducatives	3
2. Les politiques nationales linguistiques et éducatives	3
2.1 Politiques linguistiques en fonction du statut de la langue	4
2.2 Politiques d'enseignement	4
2.3 Solutions possibles	5
2.4 Une proposition concrète	6
2.5 La formation des maîtres	7
3. Choix de langue et langue maternelle	8
3.1 Langue maternelle et politique éducative	8
3.1.1 Langue maternelle et psychopédagogie de l'apprentissage	8
3.1.2 Langue maternelle et apprentissage fonctionnel de la lecture	9
3.1.3 Gains éventuels	9
3.2 Langue maternelle et politique culturelle	10
3.3 Niveau des langues	11
4. Stratégies pédagogiques	12
4.1 Pratiques pédagogiques	12
4.1.1 Langue maternelle puis langue étrangère	12
4.1.2 Langue maternelle, plus langue étrangère	13
4.1.3 Langue maternelle, puis langue nationale, puis langue internationale	14

4.1.3.1	langue maternelle	p. 14
4.1.3.2	langue nationale	15
4.1.3.3	langue internationale	15
4.1.4	Conséquences quant au statut des langues	15
4.2	Point d'entrée des langues dans le processus d'enseignement	16
4.2.1	A l'intérieur du système scolaire	16
4.2.2	Hors du système scolaire	16
4.3	Scolarisation et développement culturel et scientifique	16
4.3.1	Enseignement et actions sur les moyens de communication	17
4.3.2	Enseignement et actions de renforcement	17
4.4	Le rôle de la radio dans l'éducation	18
4.4.1	Raisons du choix de la radio	18
4.4.2	La radio et ses vertus éducatives	19
4.4.3	Radio éducative et action de développement	20
4.4.4	Radio éducative et promotion d'une langue nationale	20
4.4.4.1	intégration de la langue dans le système éducatif	20
4.4.4.2	une approche régionale	21
5.	Evaluation et critères d'évaluation	21
5.1	Cas des pays francophones	21
5.2	Les expériences	22
5.3	La réduction des déperditions scolaires	23
5.4	L'évaluation des phénomènes à long terme	23
6.	Quelques remarques	23
7.	Grille d'analyse	25

A N N E X E I

Résumés des ouvrages sélectionnés Questions clés

Politiques linguistiques - solutions possibles	p. 29
Processus d'acquisition de la langue maternelle lié au développement cognitif en situation active	32
Importance neurophysiologique, psychologique, intellectuelle, linguistique, dans l'apprentissage de la langue maternelle.	
Analyse contrastive des langues maternelle et étrangère	34

Apprentissage fonctionnel de la lecture en langue maternelle	p. 37
Education bilingue tôt à l'école - Approche différentielle - Valeur fonctionnelle de l'apprentissage	41
Avantages et inconvénients de la langue maternelle/langue étrangère - Langue étrangère comme discipline	45
Choix de la langue d'enseignement - Alphabétisation en langues maternelles	49
Choix d'une politique linguistique souple, en fonction des besoins - Valeur pédagogique de la langue maternelle - Publications en langue africaine	53
Elaboration et édition de livres en langue africaine	57
Importance de la langue maternelle dans l'enseignement des mathématiques - Développement des langues	60
La langue africaine et les sciences - Fonctions de la langue - Formation des maîtres	63
Processus d'introduction des sciences en langues nationales à l'école / Problèmes et solutions	66
Planification linguistique - Politique linguistique en fonction du statut des langues, des facteurs économiques	68

A N N E X E II

Etudes de Cas

Introduction	74
- La langue maternelle comme transition vers une langue étrangère	
Etude de cas 1	75
Etude de cas 2	78
- La langue maternelle véhicule de l'enseignement élémentaire	
Etude de cas 3	82
- La langue maternelle dans l'enseignement secondaire	
Etude de cas 4	86
- La radio pour l'enseignement d'une langue	
Etude de cas 5	88

A N N E X E III

Bibliographie	92
---------------	----

1. Typologie des situations nationales

L'analyse des situations en Afrique frappe par sa complexité et sa variété. Il n'existe pas de recouvrement entre zones linguistiques et frontières politiques et, actuellement, la solution des problèmes linguistiques passe par la solution des problèmes éducatifs. Les Etats d'Afrique se trouvent rarement en présence d'une situation de monolinguisme où une langue africaine est adoptée (Tanzanie) parallèlement à une langue étrangère; ils se trouvent beaucoup plus souvent en présence d'une situation de bi ou multilinguisme: dans ce cas, quelques langues africaines (Mali, Zaïre, Sénégal, Nigéria, Togo ...) ou bien toutes les langues africaines (Guinée, Ouganda, Niger ...) peuvent être adoptées; parfois, aucune langue africaine n'est adoptée, et la situation est une situation d'attente, avec ou sans expériences en cours; une langue étrangère (Côte d'Ivoire) ou deux langues étrangères (Cameroun) peuvent être adoptées.

1.1 Dans les pays d'Afrique d'expression anglaise, l'instruction est dispensée pendant les trois premières années scolaires dans les langues maternelles; à partir de la quatrième année, l'enseignement se poursuit en anglais. Ces pays, quelles que soient les méthodes appliquées, ont acquis une expérience relativement longue des problèmes de langues maternelles ou nationales. Ils ont dépassé la période de fixation de l'écriture des langues maternelles pour entamer la phase de production d'une littérature nationale. C'est particulièrement dans ces pays que certaines langues sont déclarées langues officielles (Tanzanie, Ouganda, Kenya).

C'est dans les pays anglophones que les journaux paraissent en langues maternelles. En Tanzanie, 66 % des 5,5 millions d'analphabètes enregistrés en 1963 ont appris à lire et à écrire en quatre ans (document Unesco ED 77 WS 140). L'avance prise par le swahili, le haoussa, le yoruba, le fulfulde sont les résultats de cette politique linguistique.

1.2 Pays d'expression française: Il n'existe pas de pays francophones en Afrique où la langue nationale est proclamée langue officielle. (Bib.37).

Les tats de la "francophonie" sont, en général, marqués par une multiplicité de communautés linguistiques (d'après le linguiste Maurice Hocuis):

1.2.1 Etats monolingues :

Le Burundi, le Rwanda, la Somalie et Madagascar sont les seuls états monolingues. La situation socio-linguistique y est très favorable à une politique linguistique fondée sur une langue unitaire.

1.2.2. Etats multilingues ayant une ou plusieurs langues dominantes en situation ancienne :

Certaines de ces langues sont communes à plusieurs tats, elles sont linguistiquement dominantes, langues uniques dans la majorité des cas qui deviennent langues secondes pour des locuteurs appartenant à des communautés satellites : c'est le cas du Sénégal avec le wolof et le malinke, le cas du Mali avec le bambara et le peul, la Haute-Volta avec le jula ou dioula et le mooré, le Niger également et le Zaïre.

1.2.3 Etats multilingues à langue dominante en situation récente :

L'Empire Centrafricain partage la langue sango avec le Tchad, le Congo partage la langue lingala avec le Zaïre : le sanga et le lingala sont les langues d'accès au langage des jeunes générations du Congo et du Centrafrique, tout en étant langues secondes de la génération précédente.

1.2.4 Etats multilingues sans langues dominantes (sauf régionalement) :

En Côte d'Ivoire, avec le développement économique et industriel, le jula et le français deviennent les langues disponibles des situations d'intercommunication.

En Guinée, sur une quinzaine de langues, le malinké, le fulfulde et le susu deviennent les trois centres de gravité.

Le Bénin et le Togo présentent des ensembles de langues (groupe voltaïque) dont l'intercompréhension n'existe pas mais où des ensembles de trois langues sont démographiquement dominants.

Au Cameroun, le fulfulde et la multiplicité des langues bantu explique l'extension du pidgin à base d'anglais qui permet d'élargir le champ de la communication.

Le Tchad possède tout un ensemble de langues dialectalement diversifiées et un dialecte arabe.

Le Gabon, marqué par une forte émigration rurale et une concentration géographique industrielle, ne connaît pas de langues dominantes régionalement.

1.3 Répercussions sur les politiques éducatives

Les diverses configurations linguistiques et la multiplicité des situations présentées par ces Etats ne peuvent qu'aboutir au postulat qu'il ne peut y avoir - à priori - de solution unique au problème de l'intégration des langues africaines dans les cursus d'enseignement.

On peut toutefois remarquer que ces pays d'expression française se caractérisent par une absence de littérature écrite dans les langues maternelles, et ce clivage se retrouve évidemment dans la politique éducative de ces pays où il n'existait pas, jusqu'à ces dernières années, d'expériences tentées dans le domaine de l'apprentissage à l'école en langues nationales. Récemment, cependant, le Zaïre, le Togo, le Rwanda et le Burundi ont institutionnalisé l'enseignement d'une ou plusieurs langues africaines dans les premières classes de l'enseignement primaire. Au Sénégal, le gouvernement a promulgué un décret sur la transcription des langues nationales (wolof, sérère, peul, dioula, malinké, soninké) pour introduire les langues nationales dans l'enseignement, l'objectif étant d'enseigner à chaque enfant à écrire sa langue maternelle. Plusieurs Instituts de recherche se sont attelés à la tâche (C.L.A.D. Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, I.F.A.N. Institut Fondamental d'Afrique Noire, Ecole Normale). Dix classes télévisuelles expérimentales en wolof ont été implantées en Octobre 1978 à Dakar, Thies, Bambey et Saint-Louis, en milieu rural et urbain.

2. Les politiques nationales linguistiques et éducatives

Il est important que la politique adoptée soit claire et bien définie, mais elle ne doit pas être fixe et rigide en vue de pouvoir s'adapter aux besoins variés du pays (zones urbaines - zones rurales).

Elle est tributaire de la formation et du statut accordés aux différentes langues coexistant sur un territoire donné.

2.1 Politiques Linguistiques en fonction du statut de la langue

Les politiques de langues acquièrent une signification totalament différente selon le statut accordé à la langue enseignée, selon que l'adoption de la langue maternelle des élèves n'est qu'une étape vers un apprentissage, tôt dans le programme scolaire, de et par la langue étrangère qui, elle, continuera d'assumer la fonction d'enseignement tout au long du programme scolaire (cas des pays anglophones); ou selon que cette adoption de la langue maternelle est introduite en vue d'assumer la fonction de véhicule d'enseignement pendant tout le cycle primaire, la langue étrangère n'étant introduite comme matière d'enseignement que dans les dernières années du cycle primaire pour assumer progressivement la fonction de véhicule d'enseignement au cours du cycle secondaire (cas plus rare, expérience d'Ife).

Une autre politique consisterait à assumer la totalité de l'enseignement dans la langue locale et de n'introduire la langue étrangère comme matière d'enseignement qu'au début du cycle secondaire, pour qu'elle assume la fonction de véhicule d'enseignement pour certaines matières seulement, plus tard dans le cycle. Cette solution en fait ne peut exister que pour les grandes langues d'un Etat. Il n'y a pas d'exemple de ce cas.

2.2 Politiques d'Enseignement

D'après M. Houis, en Afrique francophone en particulier, les politiques d'enseignement peuvent s'inscrire dans quatre options fondamentales:

Un enseignement monolingue de type assimilationniste - le français est la langue unique - les langues africaines n'interviennent à aucun niveau (pays francophones en général).

Un enseignement monolingue, en français, mais basé sur une pédagogie qui exploite la linguistique contrastive: le français est enseigné selon une didactique requise pour une langue étrangère (Sénégal). Les langues africaines sont utilisées comme termes de référence.

Un enseignement monolingue en langue africaine exclusivement, qui est le véhicule de l'enseignement, ce qui n'exclut pas une langue étrangère de grande communication (cette situation n'existe pas en réalité, une expérience cependant a été tentée au Nigéria)

Un enseignement basé sur le principe du bilinguisme, qui équilibre les fonctions pédagogiques entre les langues africaines et française en présence.

2.3 Solutions possibles

Les Etats qui optent parmi les solutions possibles offrant des cursus scolaires différents (M. Houis) doivent pouvoir utiliser ces diverses solutions de manière provisoire, comme transition, pour atteindre progressivement une étape ultérieure :

	Solution 1		Solution 2		Solution 3		Solution 4		Solution 5		Solution 6	
	L1A	L2E										
Accès à l'écrit	x		x		x			x		x		x
Matière	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Véhicule	x			x	x	x		x	x		x	x

Parmi les trois solutions où la langue africaine assure l'accès à la communication écrite (solutions 1, 2, 3 du schéma), la solution 2 peut être considérée comme un temps préparatoire à la solution 1, en attendant l'élaboration de textes et de matériaux pédagogiques en langue africaine.

Les trois solutions qui assurent que c'est la langue étrangère qui est la langue d'accès à l'écrit peuvent être les seules possibles dans les cas où la langue africaine n'a donné lieu à aucun travail de recherche, ce qui retarde l'élaboration de matériaux pédagogiques dès la phase initiale du syllabus. Mais, là aussi, une progression entre les solutions 4, 5 ou 6 est possible.

Prolonger l'enseignement en langues nationales au-delà de la première ou deuxième année de l'école primaire, pour en faire le véhicule

de tout l'enseignement suppose que les recherches fondamentales et appliquées concernant les langues choisies aient abouti à la mise au point de terminologies scientifiques et grammaticales, à l'élaboration et à la production de grammaires scolaires, de manuels de science, histoire, géographie, textes de lecture.

2.4 Une proposition concrète

Concrètement, si l'on suppose qu'un Etat adopte une nouvelle politique de langues dans l'enseignement et ne dispose que de textes de base et de syllabaires en une seule langue nationale (pour commencer et en attendant que les recherches soient terminées pour les autres langues choisies), la solution 2 pourrait être mise en application : l'enseignement se ferait totalement en langue nationale les deux premières années, l'enseignement de l'écrit se limitant à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture, des notions de calcul. La langue étrangère serait enseignée la 3e année, en mettant l'accent sur l'oral - il s'agit de mettre à profit cette période sensible de l'enfant - et lui permet d'acquérir avec le maximum de facilité une seconde langue - et en introduisant les éléments lexicaux correspondant aux acquisitions mathématiques faites antérieurement. Les mécanismes de base (Bib. 16) étant acquis, les études se poursuivraient en langue internationale tandis que la langue nationale à partir de cette troisième année, serait maintenue dans l'enseignement comme matière d'enseignement.

En attendant de pouvoir passer à la solution 3, c'est-à-dire en attendant l'élaboration d'ouvrages scolaires de niveau plus avancé (textes de lecture, manuels de mathématiques...) puis à la solution 4, une solution transitoire de ce type impliquerait que soit mise en place une évaluation précise des besoins en personnel, moyens financiers, planification des travaux, afin de :

- i) réaliser l'étape provisoire (solution 2) : expérimentation puis généralisation
 - qualification des maîtres
 - formation des maîtres à la transcription, à la connaissance scientifique de la langue considérée
 - formation des maîtres à l'enseignement d'une langue maternelle
 - travaux préliminaires dans les autres langues prévues.

- ii) réaliser l'objectif proposé à plus long terme : faire des langues choisies les langues d'enseignement de l'enseignement primaire
- préparation de manuels pour les dernières années du cycle primaire dans la langue adoptée
 - recherches fondamentales et préparation de manuels de base pour les autres langues
 - élaboration de la méthodologie de la langue étrangère
 - formation des enseignants en cours de service.

2.5 La formation des maîtres

Cette formation des maîtres est essentielle. Les analyses théoriques comme les compte-rendus d'expériences insistent sur le fait qu'une condition essentielle de succès repose sur la motivation, mais également et surtout sur la qualification, l'expérience, la connaissance qu'ont les enseignants de la langue qu'ils sont supposés et avec laquelle ils sont supposés enseigner. Ceci implique :

- possession du diplôme leur permettant d'enseigner, c'est-à-dire une qualification préalable à tout enseignement en langue maternelle
- connaissance scientifique de la langue africaine, véhicule de l'enseignement, et spécialisation linguistique leur permettant d'utiliser les analyses contrastives de la langue africaine et internationale, en vue de la préparation de cours et de matériel pédagogique qui tendrait à éviter ou à expliquer les problèmes liés aux interférences entre les langues
- à moins que la langue étrangère ne soit enseignée par un spécialiste, (ce qui semble recommandé), les maîtres devraient de surcroît bénéficier d'une formation dans l'enseignement des langues étrangères.

Cette formation pourrait avoir lieu en cours de service, en cours et séances d'information ponctuelles, stages régionaux pendant les périodes de vacances scolaires (Bib. 46)

Il semble évident que les politiques d'affectation des maîtres devraient être régionales et que les enseignants ne devraient être

même d'enseigner que dans les régions dont ils connaissent parfaitement et parlent couramment la (ou les) langue(s).

On peut donc légitimement se demander si l'approche qui consiste à poser les instituts de formation comme centre moteur et coordinateur de l'opération pédagogique ne serait pas une façon réaliste d'aborder le problème dans son ensemble.

3. Choix de Langue et langue maternelle

3.1 Langue maternelle et politique éducative

L'importance de la langue maternelle dans les premières années de la scolarisation de l'enfant ne fait pas de doute. Elle est le premier signal qui permet à l'enfant de s'orienter, lui fournit la substance conceptuelle à partir de laquelle il construit ses pensées nouvelles; elle lui permet d'assimiler les notions d'un enseignement fondamental, sans avoir à assumer en même temps l'effort considérable que représente l'apprentissage d'une langue étrangère dont le vocabulaire et les structures sont radicalement différentes.

Se pose à ce niveau le problème du choix de cette langue dans le contexte des Etats multilingues. Nous avons vu que ce choix peut être réduit et limité à l'utilisation de quelques langues; il est préférable d'opter pour la langue qui se rapproche le plus de celle des minorités linguistiques (parlées par 2000 personnes environ) ou celle avec laquelle ils ont le plus de contacts. Nous avons également vu que le problème de l'élaboration, la production et la diffusion de manuels de base, puis le niveau plus élevé - en plusieurs langues - peut être résolu (River's Reader Project) avec la participation du gouvernement, du Ministère de l'Éducation, l'industrie du livre et maison d'édition, spécialistes linguistes, et de l'éducation.

3.1.1 Langue maternelle et psychopédagogie de l'apprentissage

L'enfant construit un système linguistique à partir d'un petit nombre d'opérateurs liés au développement cognitif. Cette acquisition se fait en situation; elle est essentiellement active.

Les diverses relations - perception-langue, concept-langue, structuration dans l'espace et dans le temps des unités sonores, combinables dans la langue considérée et uniquement dans cette langue, ont une réalité neurophysiologique profonde dont dépend l'activité motrice verbale du sujet, et qui constitue sa compétence linguistique.

Les processus d'acquisition de la langue maternelle, sur le plan neurophysiologique, sur le plan psychologique, sur le plan intellectuel, sur le plan linguistique, sont naturels ; ils sont diamétralement opposés à ceux de la langue seconde qui, eux, sont artificiels (Bib.12).

3.1.2 Langue maternelle et apprentissage fonctionnel de la lecture

Lire n'est pas déchiffrer. Le déchiffrement qui est à la base du système de correspondance graphèmes-phonèmes et qui se confond avec le mécanisme de lecture, ne résiste pas à une analyse de l'activité de lecture dont l'objectif est de comprendre un mot en le rapprochant d'une forme orale. Pour savoir déchiffrer un mot, l'enfant doit déjà savoir le lire, ou savoir de quel mot il s'agit.

Pour saisir directement une signification à partir d'un ensemble de signes écrits, deux processus sont indispensables : l'identification et l'anticipation.

Cette théorie de l'apprentissage de la lecture conçoit une démarche globale parce que la lecture même est globale, et cet apprentissage n'est pas dissociable de la vie même de l'enfant, de son développement, de son interaction avec le milieu dans lequel il vit.

Dans ce contexte, l'acquisition du mécanisme réel de la lecture semble être voué à l'échec si cet apprentissage se fait dans une langue que l'enfant africain n'utilise pas, dont il n'a aucune connaissance antérieure, s'il ne peut mettre en oeuvre l'intuition d'un système qu'il ne possède pas a priori (Bib. 32).

3.1.3 Gains éventuels

Il ne semble pas y avoir d'études précises concernant les gains (temps, efficacité) des acquisitions effectuées en moyen de la langue maternelle par rapport à celles réalisées lorsque l'enseignement est dispensé en langue française par exemple. Cependant, l'on peut constater que les résultats obtenus par les élèves ayant suivi un enseignement en langue

africaine sont meilleurs en calcul, expression orale et écrite, français, pour les élèves des groupes expérimentaux (cf Etudes de Cas). L'enseignement est mieux assimilé. Dans le cas où la langue française est introduite après les deux premières années du cycle primaire, les mécanismes de base: calcul (notions de quantités, comparaisons), processus de lecture (la lecture est-une ou elle n'est pas, on sait lire ou on ne sait pas - cf Foucambert), passage de l'oral à l'écrit (établissement des correspondances mentales entre unités orales, symboles graphiques, et sens, habitudes neurophysiologiques motrices nécessaires à la compréhension - discrimination visuelle - et à la reproduction - mouvement de la main - de la représentation symbolique) sont d'ores et déjà accuis.

A supposer que le temps mis soit égal au temps nécessaire à l'acquisition de ces notions dans la langue étrangère, le gain se situera au niveau qualitatif: assimilation meilleure (en rapport avec la vie, les besoins, le milieu de l'enfant, cf pratiques pédagogiques), résultats meilleurs, taux d'échec moindre (cf études de cas). C'est sur ces bases, plus solides, que l'enseignement en langue étrangère se poursuivra.

3.2 Langue maternelle et politique culturelle

L'adoption d'une maternelle dans l'enseignement répond donc, au premier abord, à un choix culturel obéissant à des impératifs psychologiques et pédagogiques. Cependant, dans certains pays, le choix d'une langue particulière dans l'enseignement répond à des objectifs culturels dont l'aspect politique prime, au détriment de l'aspect pédagogique. L'arabisation de l'enseignement en Algérie est un exemple de choix culturel politique et non pas pédagogique ou psychopédagogique comme on pourrait le supposer. En Tunisie également, tout au long de l'enseignement et en particulier dans les premières années du cycle primaire, c'est l'arabe littéral et non l'arabe dialectal, langue utilisée quotidiennement par l'ensemble de la population, qui a été introduit à l'école (étude de cas 2).

Tel est également le cas pour les Etats qui ont adopté une langue unificatrice, langue officielle nationale, qu'il s'agisse d'une langue officielle telle que le Catalan, ou d'une langue parlée par quelques groupes ethniques majoritaires ou dominants.

3.3 Niveau des langues

Ainsi la nécessité apparaît d'une réflexion sur la langue même à apprendre : quel niveau de langue adopter ? Aucune étude conséquente n'a jamais prouvé que le bon usage soit plus fonctionnel du point de vue de la communication et de l'expression de la pensée, que l'usage courant de la langue. La 'norme' est valorisée d'un point de vue social et non pas fonctionnel.

Selon B. Bernstein (Bib.8), le langage qui fait partie intégrante de l'individu reflète les rapports entretenus par lui avec son milieu et la réalité sociale ; ainsi, passer du langage utilisé dans son milieu social d'origine à un autre, ce n'est pas seulement "changer de style", c'est aussi modifier les rapports qu'on entretient avec la réalité sociale et sa classe sociale d'origine.

Il s'agit d'envisager de façon différente l'analyse des langues dites "populaires" ou non-standard, langues "communes" utilisées par les habitants d'un pays ou d'une région, langues des relations sociales et des échanges quotidiens, par rapport à une forme extrême de celles-ci, officielle ou traditionnelle, langue "pure" utilisée par certaines couches sociales, réservée à certains domaines particuliers, langue de l'élite intellectuelle d'un pays (d'insurmontables difficultés ont suivi l'introduction de l'arabe, par exemple dans l'enseignement en Algérie, où l'arabe classique a été adopté, la langue du Coran, et non la langue quotidienne des enfants et des adultes du pays, l'arabe parlé).

De même, sous prétexte d'introduire dans l'enseignement une langue vernaculaire qui a fait l'objet d'analyses linguistiques approfondies, les problèmes de standardisation : de normalisation ne risquent-ils pas de conduire à l'adoption d'une langue rigide et formalisée : le Catalan, par exemple, enseigné dans les écoles en Catalogne, est-elle la langue de tout le monde, la langue de la réalité quotidienne, ou une langue qu'il faut "apprendre" ?

4. Stratégies pédagogiques

4.1 Pratiques pédagogiques

La période d'acquisition de la langue maternelle, quelle qu'elle soit, est relativement courte ; à partir de 8-9 ans, cette acquisition est terminée, il n'y a plus de réorganisation fondamentale bien qu'une évolution de type discursif ou lexical puisse se poursuivre.

Toutes les recherches consultées mettent l'accent sur la notion d'apprentissage résultant de l'interaction entre l'enfant et son environnement, et de la vie même dans un milieu social donné. Elles insistent sur les situations fonctionnelles d'apprentissage. "L'enfant apprend lors et par l'exercice de l'activité dans une situation fonctionnelle, c'est-à-dire dans une situation où toutes les conditions sont réunies pour que la véritable activité puisse avoir lieu". (Bib. 31)

Les notions mathématiques, les relations de cause à effet, les explications technologiques doivent partir des besoins et des objets de la vie quotidienne de l'enfant (pièges à poisson, nasses en osier, opérations d'achat et de vente, calcul de superficies ...). De même, l'apprentissage de la lecture ne se sépare pas des projets de vie, et il s'agit de créer en classe une situation vraie et fonctionnelle de lecture où les mots n'ont pas à être mémorisés mais où l'ensemble du corpus est manipulé au fil des besoins, où l'usage scolaire n'est pas différencié de l'usage social de la lecture, où l'écrit acquiert un rôle de communication; tout ceci implique une réorganisation de la classe où les maîtres et les élèves confectionnent eux-mêmes le matériel spécifique - source de mémorisation, systématisation, actualisation - dont ils ont besoin.

4.1.1 Langue maternelle puis langue étrangère

Lors de l'acquisition de la langue seconde, on ne peut éliminer la stratégie pédagogique de la langue maternelle de l'enfant. L'introduction de la langue étrangère à l'école devrait répondre à un certain nombre de conditions, dont la plus importante serait la nécessité de n'entreprendre l'apprentissage de cette langue qu'après s'être assuré d'une maîtrise suffisante de la première langue, surtout lorsque celle-ci n'est pas tout-à-fait la langue maternelle utilisée avant l'entrée à l'école (de ou de années du cycle primaire).

Cette introduction d'une langue européenne à l'école, conçue comme matière d'enseignement (indispensable si l'enseignement post-primaire est dispensé dans cette langue) aurait avantage à être enseignée par des spécialistes au moyen d'une méthodologie adéquate (enseignement d'une langue étrangère par opposition avec l'enseignement de la langue maternelle ; l'analyse contrastive des deux langues en présence servirait, dans l'élaboration des cours, à expliquer et prévenir les difficultés ou erreurs dues aux interférences phonologiques, sémantiques ou syntaxiques.

En mettant en relief autant les similitudes que les différences entre les deux ensembles de systèmes, le substrat représenté par la langue maternelle sera mis au service de la langue seconde, plutôt que de lui faire obstacle.

L'enseignement élémentaire formerait ainsi un bloc cohérent, mieux assimilé, donc "utilisable" par la grande majorité des élèves qui quittent l'école (abandons ou échecs) à ce niveau. Une seconde conséquence serait la diminution du nombre d'échecs et l'augmentation du pourcentage d'élèves admis dans l'enseignement secondaire. Une troisième conséquence serait une connaissance meilleure de la langue étrangère.

4.1.2 Langue maternelle, plus langue étrangère

Quant au bilinguisme même à l'école (équilibre entre les fonctions pédagogiques des deux langues, prise en considération des interférences graphiques ou linguistiques), les arguments présentés dans certaines études sont parfois contredits par d'autres analyses (résultats positifs présentés par Pr. Verbake v/bilan négatif de MacNamara).

Des recherches plus récentes, celles de Lambert en particulier, démontrent le contraire et établissent de manière semble-t-il irréfutable que le bilinguisme est un facteur d'enrichissement cognitif.

Il semblait que la répartition des matières entre les deux langues, véhicules d'enseignement - qui devrait donc débuter après le cycle primaire - n'ait pas fait l'objet d'études approfondies. Par contre, de nombreuses recherches et analyses linguistiques en cours ayant pour objet la description, le développement et l'enrichissement des langues africaines (sans compter les problèmes d'alphabet et de transcription

prouvent que ces langues sont à même de signifier tous les concepts scientifiques manipulés par les langues européennes (cf la traduction en wolof de textes scientifiques, théorie des ensemble, théorie de la relativité, chimie quantique ... de M. Cheikh Anta Diop dans le Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire, 37,1 - Janvier 1975, p. 154 - 233).

Ceci permet de remettre en cause la dichotomie traditionnelle entre disciplines scientifiques, attribuées aux langues européennes, et disciplines littéraires, dévolues aux langues africaines.

Toutefois, en attendant que les recherches sur la terminologie aient abouti à la production de manuels scientifiques en langues africaines, les langues étrangères peuvent continuer d'assumer la fonction de véhicules d'enseignement dans ces matières.

4.1.3 Langue maternelle, puis langue nationale, puis langue internationale

4.1.3.1 Langue maternelle

Le fait que 400 langues différentes coexistent dans un même pays (Nigéria) fait douter de la probabilité et de la possibilité pratique d'adopter et d'utiliser comme outil et moyen de l'enseignement des 400 langues dans le cycle primaire.

Dans le contexte africain, une moyenne de trois à quatre langues se trouvent en présence dans une même classe. La population est rarement monolingue, le plus souvent bi ou trilingue, une partie d'entre elle parle quatre ou même cinq langues différentes.

A supposer qu'une première approche des mécanismes de base - lecture, écriture, notions d'arithmétique - puisse se faire dans la langue maternelle des enfants qui entrent à l'école, ou tout au moins dans la langue utilisée ou comprise par la majorité des élèves, des raisons matérielles et financières, la manque d'enseignants spécialisés, le manque de manuels et de textes de base, inciteront à prolonger dès la seconde année et à approfondir cet enseignement dans une langue régionale ou nationale.

4.1.3.2 Langue nationale

Le choix de cette langue dépend de l'état de développement et de transcription, des travaux de recherche et d'enrichissement de la langue, de l'existence des manuels et textes de référence, de la formation et la disponibilité des enseignants ; il dépend également de la mesure dont les objectifs que l'école assigne sont atteints du point de vue de la certitude et du rapport coût-efficacité.

4.1.3.3 Langue internationale

Si le but de l'enseignement est d'augmenter la taille de la population éduquée, d'aider un pourcentage supérieur de cette population à terminer efficacement et utilement le cycle primaire, de poursuivre leurs études dans le cycle secondaire, et ce en fonction des possibilités sociales et professionnelles qui s'offrent à eux à l'issue de leurs études et en tenant compte du fait que l'enseignement secondaire ou qu'une partie de cet enseignement ne se fait que dans une langue étrangère, cette langue (étrangère) devrait être introduite à la fin du cycle primaire (4e ou 5e année) comme matière d'enseignement dans un premier temps, puis très vite comme véhicule de l'enseignement pour des matières précises, celles qui se poursuivront dans cette langue même au cours du cycle secondaire. Les mécanismes de base, pour les mathématiques par exemple, étant acquis dans la langue africaine, les premières difficultés dues à l'apprentissage d'une langue étrangère (vocabulaire, schéma d'organisation) surmontées, le rythme de présentation commencera par une révision des notions déjà assimilées au moyen de la langue africaine, poursuivra le programme de manière simplifiée et lente au début, pour atteindre rapidement un rythme normal et le niveau requis lors du passage dans le cycle secondaire.

4.1.4 Conséquences quant au statut des langues en présence

Le problème des rapports entre langues africaines et langues européennes se trouve posé, une fois effectué le choix d'une stratégie linguistique éducative. Une redéfinition du bilinguisme africain-européen permettrait aux langues nationales d'accéder à ces secteurs essentiels de la vie publique, devenant ainsi le moyen d'une promotion sociale individuelle et collective. Quant aux langues étrangères, la rénovation des méthodes pédagogiques rendra leur enseignement plus efficace, en vue de leur utilisation comme complément nécessaire aux langues nationales et comme instrument d'échange et d'information.

4.2 Point d'entrée des langues dans le processus d'enseignement

L'intégration des langues vernaculaires dans le processus d'enseignement pose en réalité le problème du point d'entrée de ces langues dans l'instruction et la communication :

4.2.1 A l'intérieur du système scolaire

- à l'intérieur du système scolaire, c'est-à-dire que l'on commencerait "par le début", et dans ce cas, à quel niveau situer ce point d'entrée ? Si, psychopédagogiquement, le mécanisme d'apprentissage en langues maternelles est plus "naturel", plus efficace, la poursuite des études en langue étrangère continuerait de faire des langues africaines des langues inférieures, accentuerait la scission entre ceux qui abandonnent ou quittent le système scolaire au niveau de l'enseignement primaire et ceux qui sont admis dans le cycle secondaire. Si les problèmes psychopédagogiques sont résolus à court terme, ils ne le sont pas à moyen ou à long terme ; en termes de motivation et d'égalisation des chances, le clivage social se trouve accentué.

4.2.2 Hors du système scolaire

- hors du système scolaire, c'est-à-dire que l'action se situerait au niveau des adultes :

.elle se révélerait plus aisée puisque les adultes connaissent et parlent ces langues africaines qui sont en voie de détérioration.

.elle serait la condition du reste puisque, si ces langues continuent de se détériorer, toute action "à la base" deviendrait inutile.

.plus efficace, car c'est à ce niveau que l'on agit directement sur la production et la communication.

4.3 Scolarisation et développement culturel et scientifique

Peut-on agir uniquement au niveau de l'école ou de la formation des adultes ? Sont à prendre en considération deux phénomènes : celui de la scolarisation et celui du développement culturel et scientifique. Dans ce contexte, deux stratégies peuvent être distinguées :

4.3.1 Enseignement et actions sur les moyens de communication

Ces stratégies ont pour but d'éduquer, d'instruire, d'informer, par des actions ponctuelles d'alphabétisation, utilisant les mass-média et en particulier les émissions de radio en langues locales, à des fins d'information et de vulgarisation éducative.

La nécessité des échanges, de la communication, de l'information, pose le problème de l'édition, de la presse, de la radio en langues africaines. Toute tentative d'intégration de langues vernaculaires dans l'enseignement ne peut faire abstraction d'une réflexion sur les problèmes de création de maisons d'édition, de journaux et d'émissions de radio dans la langue ou les langues adoptées (Bib. 49).

4.3.2 Enseignement et actions de renforcement

Ces stratégies sont sous-tendues par une politique gouvernementale bien définie. En Côte d'Ivoire par exemple, l'O.N.R.P. (Office National de Promotion Rurale) produit en collaboration avec la R.T.I. (Radio Télévision Ivoirienne) des émissions de radio orientées vers la sensibilisation et la participation de la population rurale et semi-rurale.

Tout projet éducatif global qui définit le rôle des langues maternelles dans le système d'enseignement implique, en même temps, une définition de la stratégie de développement social dans lequel s'inscrit ce projet, ainsi que la contribution au développement économique, social, éducatif et culturel de la population et ses relations avec les centres de décision socio-économiques. Les campagnes d'alphabétisation fonctionnelle en langues maternelles pour adultes en sont l'un des aspects les plus importants ; elles impliquent également le développement d'un public potentiel de lecteurs et d'auditeurs, adultes nouvellement alphabétisés, élèves qui terminent leurs études secondaires, dont les besoins se situent au-delà des manuels destinés à l'enseignement, et en fonction desquels il est essentiel de prévoir l'édition d'ouvrages en langues africaines sur des sujets variés, ainsi que la création d'une presse comme il en existe déjà au Niger (presse rurale, journal "Gangaa" diffusé en cinq langues), au Mali (journal "Kibaru", pour le développement des récoltes de riz et d'arachide) parmi d'autres.

Quant à la radio, elle joue un rôle prépondérant au niveau des actions de communication et de renforcement, dans le processus d'intégration des langues africaines dans l'enseignement scolaire comme dans l'enseignement de masse.

4.4 Le rôle de la radio dans l'éducation

Dans les pays en voie de développement, les problèmes éducatifs se posent en termes de taux de scolarisation et de limite absolue de ressources financières. En Afrique, plusieurs pays approchent lentement les 100 % d'enfants scolarisés dans le cycle primaire, la majorité atteignent ou dépassent les 50 %, les plus défavorisés scolarisent 30 % des enfants en âge de fréquenter l'école. L'effort éducatif de ces pays, qui se heurte à d'importants problèmes de structures d'accueil et de financement, s'est manifesté par des investissements très lourds pour le budget national : un tiers environ en est consacré à la gestion du système éducatif.

Cependant, les mesures prises en vue de faire progresser la scolarisation ont eu une contrepartie : le niveau de l'enseignement demeure très bas, le taux d'abandon scolaire oscille entre 35 et 60 %. Le rôle primordial confié à la radio dans plusieurs pays repose sur un fondement économique : il s'agit de maintenir les investissements au niveau le plus bas possible tout en atteignant un nombre croissant d'individus, et sans que cet accroissement se traduise par un accroissement proportionnel des dépenses.

- En Tanzanie, la radio a été désignée comme le support privilégié de vastes campagnes d'éducation populaire,
- au Sénégal, la radio a été systématiquement assignée à la rénovation de l'enseignement du français,
- au Mali, près de la moitié des émissions radiophoniques de la Chaîne Nationale est réservée à l'éducation et au développement des masses paysannes,
- en Bolivie, au Mexique, c'est la radio qui est associée aux efforts de rénovation de l'enseignement primaire, notamment dans certaines disciplines techniques.

Pourquoi cette présence constante de la radio dans les efforts de réajustement éducatif ?

4.4.1 Raisons du choix de la radio

- La radio est un média simple :

. la radio est un moyen moderne de communication qui n'implique pas un développement proportionnel de l'ensemble d'un système technologique : l'avènement du transistor ne nécessite pas l'extension de l'électrification, développement qui n'aurait pas pu être envisagé à un niveau national dans les pays d'Afrique.

. elle prolonge un mode d'expression naturel et spontané, le langage oral ; c'est donc le média moderne qui s'intègre le plus facilement dans les systèmes de communication traditionnels, et particulièrement ceux de l'Afrique noire.

. elle ne requiert aucun apprentissage particulier, aucune formation préalable de tout auditeur-utilisateur.

- la radio est un média universel :

Parce qu'elle utilise le langage dont chacun dispose, elle est capable de pénétrer partout, elle apparaît donc comme un moyen de communication prioritaire, et, d'après les statistiques recueillies par l'Unesco en 1976, comme le moyen de communication le plus solide : la population des pays en voie de développement dispose de 160 millions de récepteurs radio, soit 30 pour 1 000 habitants, c'est-à-dire près de trois fois plus que d'exemplaires de journaux (29 pour 1 000 habitants), et quatre fois plus que de récepteurs de télévision (19 pour 1 000 habitants).

- la radio est un média économique (la production radiophonique coûte à peu près 10 fois moins cher que la production télévisuelle), et une technique simple à manipuler.

4.4.2 La radio et ses vertus éducatives

L'introduction de la radio dans les structures pédagogiques présente les intérêts suivants :

- . possibilité de diffuser un même message à une masse homogène de récepteurs disséminés,
- . possibilité de concrétiser des notions abstraites,
- . possibilité d'actualiser et de relier les connaissances à la vie concrète.

L'éducation ne se conçoit pas comme un système à part ; la séparation des messages éducatifs et des séquences d'actualité et de distraction est une démarche rigide, difficile à envisager, que ce soit au niveau de l'école (feuilletons historiques, sketches) ou au niveau de l'éducation de masse (cf. ci-dessous).

4.4.3 Radio éducative et action de développement

C'est dans cette catégorie que l'on peut ranger des opérations comme la radio éducative rurale du Sénégal, la radio éducative du Mali, ou les campagnes d'éducation populaire menées en Tanzanie.

. La radio éducative rurale du Sénégal est essentiellement un moyen de dialogue entre les administrateurs et les paysans. Destinées aux exploitants de l'arachide, elle fonctionne aussi comme un système d'explication et de présentation des structures coopératives, notamment au niveau de la commercialisation.

. La radio rurale Malienne est différente puisqu'il s'agit principalement d'une structure d'éducation permanente. Les ruraux reçoivent des messages spécialement conçus pour eux et diffusés dans leur langue, à des moments où leur attention est disponible.

. Les campagnes radiophoniques tanzaniennes véhiculent des contenus éducatifs de sensibilisation et mobilisent les masses en vue d'objectifs précis.

4.4.4 Radio éducative et promotion d'une langue nationale (voir étude de cas n° 5)

4.4.4.1 Intégration de la langue dans le système éducatif :
La promotion d'une langue régionale ou nationale, impulsée par la radio, au sein d'une communauté dont la langue maternelle n'est pas cette langue de plus grande communication, ne semble avoir de sens qu'intégrée au système éducatif lui-même :

- au niveau de l'école : c'est la langue-cible qui serait le moyen de transmission des connaissances, le véhicule de l'enseignement d'une matière particulière. La radio contribuerait à dynamiser l'enseignement de la langue - compréhension des notions transmises, répétitions, questions/réponses - l'enseignant est obligé de se plier à des méthodes actives, l'élève participe de façon intensive.

- au niveau de l'éducation de masse : le but de l'éducation non-formelle - qu'il s'agisse des connaissances techniques imparties par les contenus d'enseignement à caractère fonctionnel, ou de l'acquisition de notions de base dans l'enseignement primaire ou dans l'utilisation d'une langue - ne se limite pas à l'apprentissage de concepts précis, mais plutôt à l'acquisition d'une nouvelle attitude entraînant des modifications de

comportements (sociaux, culturels, communautaires, politiques, professionnels) conditionnant ces apprentissages.

4.4.4.2 Une approche régionale :

Si la radio doit contribuer au développement d'une lingua-franca, il apparaît important de créer des habitudes d'écoute, en intégrant ce média dans les traditions locales, même si cette pratique doit limiter les apprentissages au début : il s'agit de susciter l'intérêt et la participation des auditeurs dans un premier temps par la diffusion de messages localisés et personnalisés, par la prise en considération de la spécificité culturelle de la population-cible. Ce n'est que lorsque des réflexes automatiques d'audition sont installés que la réceptivité aux messages éducatifs diffusés dans la langue choisie est possible.

Les systèmes de diffusion actuels offrent la possibilité de rejoindre des auditoires linguistiquement fractionnés, en individualisant les messages éducatifs, en implantant les stations de radio dans les zones où elles diffusent ; elle permet, sans accroissement de coût, en jouant sur les tranches horaires 24 heures sur 24, de fonctionner, à partir d'un même système, en plusieurs langues. Une approche régionale de l'usage de la radio et l'inclusion des langues locales dans les émissions éducatives dont le but est d'enseigner et de promouvoir une langue nationale constituerait un facteur important de motivation de la part des publics-cible qui serait susceptible de contrebalancer d'un point de vue économique une diffusion nationale des programmes unique conçus dans la langue à promouvoir et destinés à de larges fractions de la population.

5. Evaluation et critères d'évaluation

5.1 Dans les pays francophones. L'évaluation ne porte que sur des expérimentations (cf. ci-dessus) de sorte qu'elle ne peut être, en tout état de cause, pleinement significative : le problème de la motivation des enseignants, des élèves, des parents, se pose en termes tout-à-fait différents dans le cadre d'une action expérimentale ou d'une situation développée, et parfois même opposés lorsqu'un enthousiasme ponctuel fait place, par exemple, à un sentiment de déchéance comme a ressenti une grande partie du corps enseignant en place en Algérie le fait de devoir enseigner en arabe à la place du français, langue de la "culture".

5.2 Les expériences mettent souvent en place des situations complexes, de sorte que les actions analysées mettent en jeu plusieurs facteurs que l'évaluation doit pouvoir identifier en vue d'un développement ultérieur : dans les programmes de développement agricole (coton, riz, arachide) et d'animation culturelle du Mali, il est difficile de distinguer la part qui revient au rôle de la langue et celle des structures même de l'animation. De même, l'expérience du Sénégal, qui en est à ses débuts, semble lier le sort des langues nationales à un "medium ultramoderne, pour longramps encore hors de portée du Sénégal" (R. Dumont, C.L.A.D.). Son premier but, cependant, est d'obtenir le meilleur rapport coût/efficacité. Elle devra permettre une augmentation sensible du taux de scolarisation (le système d'enseignement sénégalais, avec 33 % du budget national, scolarise 42 % de l'effectif des jeunes en état de fréquenter l'école primaire, dont 23 % accèdent à l'enseignement secondaire et 0,9 % atteignant le baccalauréat ; le coût d'un élève sortant du primaire s'élève à 270.000 F. CFA, et une résorption des retards scolaires ramènerait ce coût à 180.000 F.) tout en rendant possible son amélioration qualitative. Cette expérimentation, qui ne pourra être étendue qu'après une évaluation des rendements obtenus par les dix classes ayant terminé le cycle primaire de 5 années, a été préparée depuis 1972 (expérimentations en 1974 et '75) et couvre les domaines suivants :

- wolof : langue écrite et orale, matière et véhicule d'enseignement ;
- calcul : initiation logique et mathématique traditionnelle ;
- disciplines d'éveil : étude du milieu, initiation à l'histoire, la géographie, les sciences d'observation ;
- le français.

Une autre caractéristique du projet est de mettre en place un dispositif technique souple et léger, en employant un personnel réduit et une assistance technique minimale, s'appuyant sur une infrastructure souple pour pouvoir s'adapter à l'évolution des circonstances, et tout en instaurant des techniques minimales (50 % du volume total des émissions sont composées de dessins et/ou panneaux écrits fixes ou animés, 25 % de photographies, 12,5 % de séquences "en extérieur" et des méthodes pédagogiques nouvelles, de s'insérer sans heurt dans le système scolaire existant en tenant compte des possibilités de généralisation (données tirées du Journal Africain, Oct.-Nov. 1978, N° 43).

Distinguer donc la part de la langue nationale et le rôle du medium télévision lui-même dans le contexte de ce projet ne sera peut-être pas chose aisée dans le cas de "réussite" ou d'"échec" de l'expérience.

5.3 La réduction des dépenses scolaires, le recrutement et l'utilisation de ressources locales, les modifications subséquentes sur le marché du travail, sont à prendre en considération et semblent devoir compenser les coûts complémentaires dûs à l'introduction de nouvelles langues dans les activités scolaires (rédaction et impression de manuels, production de matériel pédagogique, formation de personnel...).

5.4 L'évaluation des phénomènes à long terme résultant de l'adoption des langues africaines dans l'enseignement ne se pose pas uniquement en terme d'apprentissage ; les conséquences de l'apprentissage de et en langue africaine sont d'ordre psychologique et social et se posent également en terme de non-détérioration de la personnalité, des relations entre communautés non scolarisées et groupes scolarisés.

6. Quelques remarques

Les textes examinés ici sont, dans leur majorité, des textes qui relèvent de la linguistique : dans ce contexte, les objectifs de l'éducation ne sont pas remis en question ; le problème de la langue d'instruction risque d'occulter celui des contenus de l'enseignement dont l'importance est vitale. L'école enseignera ce qu'elle enseigne déjà, mais elle le fera dans une autre langue ; si la méthode semble plus naturelle, l'école, elle, restera une école étrangère.

La réflexion devrait, en réalité, porter sur ce que cette école "plus juste", mieux adaptée aux besoins de la population, est supposée transmettre. Il ne s'agit pas seulement de résoudre le problème des structures. Il faut faire porter la réflexion sur la langue, outil de la transmission du savoir et de l'apprentissage, mais également sur le contenu de ces savoirs, l'objet de ces acquisitions.

Ceci pose également le problème des enseignants, de leur motivation et de leurs attitudes vis-à-vis de la langue vernaculaire, vis-à-vis de la population : la langue peut être facteur d'égalisation ou de dévalorisation d'eux-même et de leur enseignement, par rapport à la population.

La qualification préalable des enseignants et leur affectation dans les régions et uniquement les régions dont ils sont originaires posent un double problème : celui de la mobilité de ces enseignants, l'impossibilité de les faire circuler d'une région à l'autre, et d'autre part, l'exclusion de toute forme d'école "marginale" mais intégrée au milieu, l'impossibilité de reconstituer l'école communautaire où chacun dans le groupe peut être à son tour maître et élève, où les vieux comme les jeunes peuvent assumer et remplir cette fonction d'enseignant, transmettre leurs connaissances.

Préalables à l'analyse descriptive et à la standardisation des langues, véhicules de l'enseignement, des recherches sont à mener sur l'état de destructuration de ces langues. Il s'agit moins d'une analyse linguistique ou même psycho-linguistique, que d'une analyse socio-linguistique des langues qui, seule, permet d'admettre les niveaux de langues ; les formes dialectales, les langues "bâtardes" peuvent être acceptées comme moyen et outil de l'enseignement au détriment de langues fixes et artificielles qui ne sont pas parlées, utilisées, acceptées par la communauté linguistique.

La dichotomie entre disciplines "supérieures" véhiculées par la langue étrangère, et les autres disciplines, véhiculées par les langues vernaculaires, la scission entre enseignement primaire et enseignement secondaire dont la langue est, par excellence, la langue internationale engendre des mécanismes d'échec scolaire et d'inégalité sociales à long terme qui sont à prendre en considération dans toute entreprise d'évaluation des mécanismes scolaires où les langues entrent en jeu.

7. Grille d'analyse

DOC. N°	Politiques Linguistiques/Statut des Langues	Choix des Langues	statut de la langue maternelle	avantages sociaux culturels	psycholinguistiques	avantages cognitifs pédagogiques	modalités d'apprentissage Méthodologie	différenciation	Apprentissage différentielle	développement des langues	Langues africaines
1		x		x	x	x	x			x	x
2											
3	x	x							x		x
4	x										
5		x				x	x				
6											
7											
9	x						x				
10	x	x									
11	x	x									
13	xx	x	x						x		
14											
15									x		
16	x					x	x	x			
17				x					x		
18						x	x				
19									x		
20											
21	x										
22						x	x				
23											
24	x	x					x		x		
25	x	x	x				x				
28							x				
29						xx					x
30			x			x	x				
31						x	x		x		
33						x	x				
34						x	x				
35									x		
36	x	x					x				
37	x	x							xx		
38							x				
39	x	x									
40											
41											
42	x						x			xx	
43										x	
44										x	
45											
46				x		x	x				
47											
48				x		x				x	
49									x		
50	x										
51						x	x				
52											
53	x	x	x								
54	x										
55	x										
56										xx	
57							x				
58		x							x		
59	x						x				
60	x	x		x		x	x		x		
61	x	x		x		x	x				
62	x									x	
63	x										
64		xx	x				x				
65											
66							x		x		
67	x		x			x					
68	x		x			x					
69	x		x			x					
8			x								
12				x							
26				x							
27							x				
32			x	x		x	x				

Publications en langue maternelle	Alphabétisation	Formation des enseignants	Planification linguistique	Historiques Situations ling./éducat.	Analyses Linguist. Transcriptions	Niveaux de langues	Recommandations	Etudes de cas	DOCUMENTS N°
		X							1
X		X							2
			X						3
				X					4
	X								5
	X			X					6
				X	X				7
X				X					9
				X					10
				X					11
	X			X	X				13
				X					14
						X			15
									16
									17
	X			Y					18
			X						19
				X					20
				X					21
	X			X					22
				X					23
X				X					24
		XX							25
			X						26
X								X	28
								X	29
X									30
X	X								31
X									32
								X	34
			X						35
					X				36
					X				37
				X					38
				X					39
			X						40
				X					41
									42
				X					43
									44
X		X							45
									46
	X								47
			X						48
									49
								X	50
X	X								51
		X							52
		X							53
									54
									55
									56
									57
									58
									59
									60
									61
									62
									63
									64
									65
									66
									67
									68
									69
									70
									71
									72
									73
									74
									75
									76
									77
									78
									79
									80
									81
									82
									83
									84
									85
									86
									87
									88
									89
									90
									91
									92
									93
									94
									95
									96
									97
									98
									99
									100

Ce tableau met en évidence les points sur lesquels études, rapports et analyses, en général théoriques, insistent peu.

Les recherches portant sur la scolarisation et la problématique des langues au niveau de l'enseignement, sont peu concernées par les problèmes des adultes et de l'alphabétisation, des rapports existant entre les deux niveaux et de la nécessité de ne pas envisager l'un sans une réflexion préalable sur l'autre.

Alors que de nombreux ouvrages se penchent sur l'analyse linguistique des langues et les problèmes découlant des nécessités de transcription et d'harmonisation de ces langues pour répondre à des besoins immédiats d'utilisation scolaire, très peu mentionnent la notion de "niveau" de ces langues, c'est-à-dire leur réalité, leur intégration dans la communauté et leur possibilité de développement naturel.

Faiblesse également de l'attention accordée à la planification linguistique, c'est-à-dire à une politique à long terme, à la formation des enseignants, ce qui laisse supposer qu'elle n'est pas considérée comme un problème spécifique à étudier en tant que tel.

L'on trouve extrêmement peu d'analyses sur les attitudes et la motivation, sur ce qui se trouve à l'origine même de la réflexion et du processus d'introduction des langues africaines, sur la notion d'échec scolaire origine de dépersonnalisation psychologique et sociale ; c'est en terme de pédagogie que l'on tente d'y remédier, de trouver une solution.

A N N E X E S

A N N E X E I : Résumés des ouvrages sélectionnés Question-clés	p. 28
A N N E X E II : Etudes de Cas	p. 73
A N N E X E III : Bibliographie	p. 92

A N N E X E I

RÉSUMÉ DES OUVRAGES SÉLECTIONNÉS - QUESTIONS CLÉS

POLITIQUE LINGUISTIQUES : SOLUTIONS POSSIBLES

Houis Maurice - Bole Richard Rémy

"Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement"
Unesco-AGECOP, Juin 1977, 72 p.

Cette étude fait le point sur les différentes situations de langage en Afrique et sur les perspectives ouvertes tant aux spécialistes qu'aux décideurs soucieux de mettre en oeuvre une politique linguistique répondant aux besoins réels des populations africaines. Un chapitre particulier est dédié à l'enseignement fondé sur le bilinguisme où les fonctions pédagogiques des langues sont étudiées avant de présenter les différents types de cursus scolaires possibles. Les deux dernières parties sont axées sur la linguistique des langues africaines : passage de l'oral à l'écrit, problèmes d'orthographe et de vocabulaire, sans oublier l'aspect sociologique et pédagogique.

Les solutions, en ce qui concerne les fonctions pédagogiques - langue comme accès à la communication écrite, langue comme matière d'enseignement, langue comme véhicule de l'enseignement - de la langue première africaine (L1A) et de la langue seconde étrangère (L2E), sont les suivantes :

1) Introduction de la langue africaine comme langue d'accès à l'écrit

	Solution 1		Solution 2		Solution 3	
	L1A	L2E	L1A	L2E	L1A	L2E
Accès à l'écrit	X		X		X	
L. comme matière	X	X	X	X	X	X
L. comme véhicule	X			X	X	X

- la solution 1 implique que les matériaux pédagogiques dans la langue africaine choisie soient disponibles pour l'ensemble des matières enseignées, que la formation des maîtres soit assurée, qu'une presse existe en langues locales (Nigéria, Tanzanie).

- la solution 2 implique que seuls syllabaires et textes de lecture soient disponibles, que la langue étrangère est introduite comme matière pour prendre en charge tout le programme du cursus scolaire (Nigéria et nombreux Etats d'Afrique anglophone).

- la solution 3 implique que les matériaux pédagogiques en langue africaine ne sont disponibles que pour certaines matières, la langue étrangère étant utilisée comme véhicule pour les autres.

II) La langue européenne assure l'accès à la communication écrite ; elle est matière et véhicule d'enseignement

	Solution 4		Solution 5		Solution 6	
	L1A	L2E	L1A	L2E	L1A	L2E
Accès à l'écrit		X		X		X
L. comme matière	X	X	X	X	X	X
L. comme véhicule		X	X		X	X

- solution 4 : la langue africaine, matière d'enseignement, dispose d'un syllabaire et de textes de lecture.

- solution 5 : la langue africaine est introduite en tant que matière et fonction de véhicule d'enseignement.

- solution 6 : il y a répartition des matières à enseigner dans les deux langues.

III) Deux solutions strictement monolingues

	Solution A		Solution B	
	L1A	L2E	L1A	L2E
Accès à l'écrit	x			x
L. comme matière	x			x
L. comme véhicule	x			x

- la solution A connaît quelques applications dans la zone anglophone. Il est à noter, cependant, que c'est une langue européenne qui matière et véhicule d'enseignement au niveau secondaire.

- la solution B est la situation qui prévaut dans la plupart des pays francophones.

L'élaboration d'une politique de promotion des langues africaines concerne de nombreux secteurs, hors le secteur scolaire (et universitaire), interdépendants les uns des autres : l'alphabétisation des adultes, l'administration, les médias, le développement de la presse en langues nationales d'inst de pair avec la création d'un secteur d'édition capable d'assurer la publication des ouvrages nécessaires ; à ces problèmes techniques, s'ajoute la question de l'existence d'un public de lecteurs qui doit être étudiée dans l'élaboration d'une politique linguistique d'ensemble.

PROCESSUS D'ACQUISITION de la LANGUE MATERNELLE lié au DEVELOPPEMENT COGNITIF
en SITUATION ACTIVE

Franckel JJ. - Le Rouzo ML.

"Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire"
in Revue Langue Française, n° 22, 1974, pp.107-121

La période d'acquisition de la langue maternelle, quelle qu'elle soit, est relativement courte : à partir de 8-9 ans, il n'y a plus de réorganisation fondamentale, mais une évolution de type discursif ou lexical peut se poursuivre.

La construction du système linguistique procède d'une évolution de mécanismes fondamentaux : l'enfant dépasse le niveau d'observation pour construire ses propres règles dans la pratique des échanges linguistiques avec son milieu. L'activité linguistique de l'enfant lui permet, selon une organisation autonome, de produire un discours à partir d'un petit nombre de règles, d'en généraliser l'emploi, de comprendre et de se faire comprendre.

En outre, l'apparition du langage, analysé dans la perspective de la psychologie du développement, dépend de l'émergence d'autres formes de représentation : les productions de discours impliquent des opérations de pensée : elles constituent des formes de représentation ou d'actions symboliques sur le monde, dérivées d'actions réelles, qui acquièrent par la suite des propriétés différentes, ce qui a été mis en évidence par J. Piaget en ce qui concerne les relations logico-mathématiques, mais il en va de même pour une série d'opérations syntaxico-sémantiques dans le langage.

L'articulation syntaxique doit donc être mise en relation avec le développement cognitif, c'est-à-dire un système qui exprime ses relations sémantiques : ce sont ces relations de signification qui s'établissent progressivement différenciées au cours du développement.

La conclusion que l'on peut en tirer est que l'enfant construit un système linguistique à partir d'un petit nombre d'opérateurs liés au développement cognitif. Cette acquisition se fait en situation ; elle est essentiellement active.

D'où l'importance de permettre à cette acquisition de la langue maternelle de se réaliser pleinement et complètement, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'on ne risque plus de l'entraver, de la déformer ou de la bloquer (8-9 ans) ; ce moment correspond à la 3e ou 4e année de l'enseignement élémentaire et ne peut s'effectuer en dehors des conditions de vie, du milieu de l'enfant.

IMPORTANCE NEUROPHYSIOLOGIQUE, PSYCHOLOGIQUE, INTELLECTUELLE, LINGUISTIQUE,
dans l'APPRENTISSAGE de la LANGUE MATERNELLE

ANALYSE CONTRASTIVE des LANGUES MATERNELLE et ETRANGERE

Bouton Charles

"Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes des élèves"
in Revue de Linguistique Appliquée, n° 10, avril-juin 1973

Tenant compte du fait qu'une langue est à la fois un contenu et une expression, tout sujet qui aborde l'étude d'une langue étrangère a été auparavant, sur ces 2 plans, construit par la langue maternelle.

Sur le plan du contenu, la langue maternelle lui a imposé une certaine manière de voir et d'analyser la réalité, soit au niveau de la perception du monde concret dans lequel il se meut, soit au niveau des entités de l'intelligence et de la sensibilité, donc de l'abstraction.

Sur le plan de l'expression, cette langue a spécialisé son oreille pour la perception de sons particuliers, l'interprétation de ces sons en séquences, et entraîné ses organes phono-articulatoires à la production de ces sons et à la réalisation des séquences qui les composent. Ces différentes relations : perception-langue, concept-langue, structuration dans l'espace et dans le temps des unités sonores, combinables dans la langue considérée et uniquement dans cette langue, ont une réalité neuropsychologique profonde. Elles dépendent l'activité motrice verbale du sujet et qui constitue sa compétence linguistique, laquelle se traduit, sur le plan de la performance, par son aptitude particulière à élaborer du discours.

"Dès que l'on place le sujet dans le contexte pédagogique d'une méthode directe d'enseignement d'une langue étrangère, on ne peut pas lui en faire perdre l'habitude d'utiliser les montages neurophysiologiques naturels qui ont été établis primitivement par la langue maternelle. Qu'il s'agisse de la perception auditive, de la reproduction des unités de

plan de l'expression, les phonèmes, ou de l'expression plus intelligente, sur le plan du contenu des unités signifiantes, les morphèmes, le sujet ne pourra achever l'acte de "reconnaissance" qu'à travers un écran perceptif et idéationnel, constitué justement par son conditionnement initial à la langue maternelle".

Il en ressort que lors de l'acquisition de la langue étrangère, on ne peut éliminer de la stratégie pédagogique la langue maternelle de l'enfant, alors que son rôle est si grand que l'on peut dire que "l'on n'apprend une autre langue que parce qu'on sait déjà la sienne".

Il faut donc "savoir" sa langue pour pouvoir entreprendre l'apprentissage d'une seconde langue. A 6 ans, la langue n'est pas "sue" : elle est parlée, utilisée "instinctivement". Sa "connaissance" implique l'assimilation consciente de ses structures, ses mécanismes, ses règles, la maîtrise de son système écrit (voir articles ci-dessous). Tout ceci s'acquiert à l'école, durant les premières années de cycle primaire.

"Une méthode solide devrait se construire sur une programmation des unités linguistiques de la langue considérée, en fonction des différences qu'elles présentent par rapport aux unités de la langue maternelle, en tenant compte des conduites matricées qui organisent l'activité verbale globale des sujets. Il s'agira de mettre en relief, avant la mise en oeuvre pédagogique, entre les 2 ensembles de systèmes, autant les similitudes que les différences. Ainsi, le substrat qui représente la langue maternelle dans l'organisation du comportement verbal global du sujet, tant sur le plan neurophysiologique que sur le plan intellectuel, sera mis au service de l'acquisition de la langue seconde" plutôt que de lui faire obstacle.

En effet, les démarches d'acquisition des 2 langues se produisent par des processus d'acquisition diamétralement opposés : ceux de la langue maternelle sont naturels, ceux de la langue seconde sont artificiels.

- sur le plan neurophysiologique, l'enfant bénéficie d'étapes privilégiées, qui lui permettent de partir régulièrement d'automatismes formés antérieurement, pour parvenir à une commande volontaire. L'élève qui apprend une langue étrangère ne dispose pas de ces étapes privilégiées et doit partir du volontaire pour arriver à l'automatisme.

- sur le plan psychologique, l'enfant est soutenu par des motivations profondes, actions sur le milieu, instinct social... Pour apprendre une langue étrangère, l'élève n'obéit qu'à des motivations superficielles et doit, par contre, surmonter de profondes inhibitions.

- sur le plan intellectuel, l'enfant part de l'expérience immédiate pour arriver à l'expression verbale. La langue à apprendre fournit ce donné verbal et l'élève doit rattacher ce donné à son expérience antérieurement organisée par sa langue maternelle.

- sur le plan linguistique, l'enfant découvre un discours naturel, les phrases que prononcent autour de lui ceux avec lesquels il vit, et de ce discours, se reconstruit un infra-système linguistique, grâce auquel il organise son propre discours. L'élève qui apprend une autre langue découvre un discours neutralisé, mettant en relief les fonctionnements réguliers ; il n'accèdera que progressivement au discours naturel.

Il semble donc qu'une langue étrangère, introduite comme langue d'enseignement au détriment de la langue maternelle de l'enfant, dès la première scolarisation, dont l'apprentissage commence donc avant que la langue maternelle ne soit complètement connue

1) soit un obstacle à l'assimilation de cette langue par l'enfant, donc au développement psychologique de l'enfant,

2) ne puisse s'acquérir ni s'assimiler de la même manière que la langue maternelle (et ce, indépendamment du nombre des années d'enseignement). Cependant, c'est cette langue qui sera supportée pour mettre et faire comprendre - dans quelle mesure, avec quel profit - des notions de plus en plus complexes au cours du cycle élémentaire, puis pour ceux qui n'auront pas été éliminés, au cours des enseignements post-primaires.

APPRENTISSAGE FONCTIONNEL de la LECTURE en LANGUE MATERNELLE

Foucambert Jean

"La manière d'être lecteur"
OCDE - Sermap, 1976, 127 p.

Cet ouvrage qui tient compte des recherches et des expériences menées actuellement en France et, avant elle, aux Etats Unis, concerne l'apprentissage de la lecture de la maternelle à la dernière année du cycle primaire.

L'auteur, après avoir posé le problème de l'apprentissage et ses caractéristiques, analyse le processus même de la lecture, puis expose les phases successives de cet apprentissage, de 2 à 11 ans, les situations fonctionnelles de lecture et les interventions d'enseignement pour chaque phase.

- Qu'est-ce-que lire ?

L'auteur examine d'abord l'aspect technique de la lecture. "L'œil se fixe 3 à 4 fois pendant une durée de trente centièmes de seconde et se déplace d'une fixation à l'autre très rapidement, entre 2 et 3 centièmes de seconde, pendant lesquelles il ne voit rien. Au cours de la fixation, l'œil ne perçoit pas une juxtaposition, mais un ensemble. C'est un ensemble qui est identifié, et non des éléments séparés ; l'œil perçoit des ensembles de signes qui peuvent être égaux ou inférieurs aux mots, et qui ne coïncident pas nécessairement avec eux".

Ces données remettent en cause les principes sur lesquels sont fondés les mécanismes de base actuels de la lecture : en effet l'œil ne peut donc percevoir des lettres que le cerveau peut transformer en sons pour constituer des ensembles entiers différents de sorte que toute possibilité de production d'une prononciation est exclue : le déplacement des yeux ne peut pas reconnaître une parole intérieure qui permet la compréhension : un texte "entendu" doit être lu à une vitesse n'excédant pas 10 000 mots à l'heure ; dans le cas de la

lecture, la parole reconstituée défilerait 2 à 3 fois plus vite et ce, dans un registre plus concis et plus elliptique que l'oral. Ce n'est donc pas la parole intérieure, donc le passage par l'oralité, que l'on écoute pour reconnaître les mots et donc parvenir à la compréhension ; elle ne provient pas de la transformation de signes écrits en sons à partir desquels la reconnaissance des mots est possible ; cette parole intérieure ne précède pas la reconnaissance des mots, elle en est la conséquence.

Ainsi, le déchiffrement qui est à la base du système de correspondance graphèmes-phonèmes et qui se confond avec le mécanisme de lecture ne résiste pas à une analyse de l'activité de lecture dont l'objectif n'est pas de reconnaître ou de nommer un mot que l'on ne connaît pas, mais de le comprendre, en le rapprochant par exemple d'une forme orale.

Cependant, chez l'enfant, l'oral n'a pas une "consistance" suffisante pour représenter une référence à partir de laquelle l'écrit se découvre ; au contraire, la langue orale de l'enfant se restructure entièrement à travers l'apprentissage de la lecture. C'est l'oral qui a besoin de l'écrit pour se structurer et non l'inverse. Pour savoir déchiffrer un mot, il faut déjà savoir le lire, ou savoir de quel mot il s'agit. Le déchiffrement est donc un procédé inutile s'il porte sur des mots qui ne sont pas connus et compris à l'oral.

Or, entre 3 et 6 ans, au moment où l'enfant commence à lire, il dispose, dans sa langue maternelle, d'un vocabulaire de l'écrit de 1 500 mots. Le déchiffrement ne pourra s'exercer que sur une gamme de 500 mots (sur la spécificité des sujets, le vocabulaire, la prononciation ...). C'est par l'écrit que la connaissance de la langue de l'enfant se transformera. La presque totalité des mots nouveaux au-delà du vocabulaire oral de base acquis dans la famille jusqu'à 3-6 ans sont rencontrés d'abord à l'écrit.

- Comment donc procède la lecture ?

Comment saisir directement une signification à partir d'un ensemble de signes écrits, perçus à chaque fixation des yeux ?

Deux processus indispensables interviennent, l'identification et l'anticipation, qui portent aussi bien sur les mots que sur les relations des mots entre eux. "La lecture est un équilibre entre le processus d'identification des mots qu'on ne peut guère prévoir, donc qui informent, et le processus de vérification de l'anticipation des mots qu'on peut prévoir mais qui informent moins".

Le fait de comprendre les mots n'est pas suffisant, ils doivent s'organiser entre eux pour prendre une signification et les mots nouveaux s'incorporent à elle et la transforment de nouveau.

Si le mot n'est connu ni à l'écrit, ni à l'oral, l'anticipation délimite un champ de possibles qui, de contexte en contexte, se précisent pour donner une signification à la forme écrite.

Cette théorie de l'apprentissage de la lecture est proche des méthodes globales ou naturelles lorsque celles-ci ne se proposent pas d'en arriver à la maîtrise d'un "mécanisme de lecture". Une pédagogie de l'apprentissage de la lecture conçoit donc une démarche globale "moins parce que la vision de l'enfant est globale et qu'il faut partir de là que parce que la lecture est globale et qu'il faut en arriver là."

- Aspects matériels

L'écrit n'est plus employé pour les besoins de l'enseignement mais doit avoir un rôle de communication : affiches, notes d'emploi, étiquettes, programmes, lettres, couvertures de documentation... Le coin-bibliothèque doit être un lieu de séjour vital, un centre documentaire toujours accessible à tous, enfants, parents, personnel... Le matériel est différencié selon sections, selon le travail : appropriation, systématisation, actualisation.

Si cet apprentissage n'est pas dissociable de la vie globale de l'enfant, de son développement, de son interaction avec le milieu dans lequel il vit, cette pédagogie de l'apprentissage ne peut être.

conçue que comme démarche d'ensemble portant sur 7 ou 8 ans. Ce qui suppose une coordination à l'intérieur de l'école, mais aussi avec l'extérieur, ce qui suppose également que ce sont les situation fonctionnelles de la lecture qui seront la condition sine qua non de la lecture, et donc un remodellement de ce qu'est l'école.

Cette théorie de l'apprentissage est particulièrement intéressante si la langue d'instruction ne coïncide pas avec la langue maternelle de l'enfant : en effet le rôle fondamental de l'écrit dans la maîtrise de l'oral est mis en avant. L'oral a besoin de l'écrit pour se structurer ; la lecture transforme et fait passer à un autre niveau la maîtrise de la langue orale. Que devient l'enfant pour qui l'apprentissage de la lecture se ferait dans une langue différente de celle qui a été la sienne pendant ses 5 ou 6 premières années, alors que les deux systèmes, écrit et oral, bien que différents, communiquent entre eux, lorsque l'expérience linguistique de l'oral constitue une aide pour acquérir l'expérience linguistique de l'écrit. Comment résoudre le problème d'un apprentissage réel de la lecture - "la lecture est une ou elle l'est pas" - fait à l'école dans une langue totalement différente qui ne s'appuierait sur aucune expérience, aucune connaissance antérieure de la langue ? Si lire n'est vérifier l'exactitude d'une anticipation, de quelle nature sera cette anticipation - à travers une langue nouvelle - qui met en oeuvre l'intuition d'un système que l'enfant africain n'a pas, qui s'appuie sur les fréquences et les probabilités d'apparition des mots, des catégories, des structures, tout cela différent de l'écrit à l'oral ?

EDUCATION BILINGUE TOT A L'ECOLE

APPROCHE DIFFERENTIELLE

VALEUR FONCTIONNELLE de l'APPRENTISSAGE

Titone Renzo

"L'enseignement d'une seconde langue en milieu plurilingue-multilingue"
Unesco - ED-77/CONF.613/6 - Paris, Août 1977, 150 p.

Ce document est une revue minutieuse des diverses phases de la recherche portant sur le bilinguisme et l'apprentissage des langues. L'auteur se base sur d'importantes recherches linguistiques, psychologiques, pédagogiques (Mackey, Carrol, Richards, Lado, Martinet, Titone, Lambert, Tucker, Ferguson, Krashen, Macnamara...) pour présenter les problèmes posés par l'apprentissage des langues et le contact des langues dans un contexte multilingue, les relations de la psycho-socio-linguistique différentielle avec l'enseignement des langues, les aspects socio-éducatifs et psychologiques de l'éducation bi-multilingue : il distingue les variétés de langues, puis décrit les niveaux et les acquis psychologiques des différents sujets-apprenants. Dans les trois derniers chapitres, il pose les principes d'organisation du programme dans l'enseignement des langues, il propose une classification des méthodes ainsi que les stratégies possibles d'enseignement des langues, et des procédés dans les diverses tactiques de l'enseignement des langues.

Il ressort du chapitre sur le contact des langues et la différenciation linguistique, que l'approche différentielle dans l'enseignement d'une seconde langue (analyse contrastive des deux langues en référence à priori à partir d'un problème en artère prévenant de leurs interférences) ne devrait pas s'appliquer à toutes les situations car les premières d'interférences sont moins nombreuses chez les enfants que chez l'adulte et les "transferts" de la seconde langue au lieu d'être en relation inverse avec le degré de développement du sujet dans sa langue principale. De sorte que la

comparaison entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère ne devrait pas -sous danger de confusion totale- être accentuée. Elle devrait plutôt aider l'enseignant à organiser et à présenter son sujet.

Quant à l'éducation bilingue elle-même, elle implique trois concepts : -l'inclusion du programme d'études d'une langue dans le programme d'enseignement,

-l'acquisition tôt à l'école d'une seconde langue,

-l'utilisation d'une seconde langue comme véhicule de l'instruction scolaire à différents niveaux éducatifs.

La forme optimale est représentée par une éducation bilingue tout au début, les raisons principales étant les suivantes (l'auteur s'appuie toujours sur des recherches préalables):

- raisons neuropsychologiques : le cerveau humain n'est prédéterminé pour aucune langue en particulier, plasticité et capacité limitée du cerveau dans le temps permettent un apprentissage parfait à un très jeune âge, limite neurobiologique de la capacité totale réceptive et effective de l'organisme humain qui exige le développement d'une compétence multilingue aussitôt que possible.

- réalité psycholinguistique : les mêmes principes et facteurs liés à l'acquisition de la première langue se trouvent appliqués lors de l'apprentissage d'une seconde langue. L'auteur précise cependant plus loin que l'enfant apprenant sa langue maternelle est conditionné et soutenu par des appuis essentiels nourriture, relations affectives... alors que dans le cas d'une langue seconde, les appuis sont faibles (approbations, niveaux...)

- l'âge optimal : il n'existe pas de recherches effectuées sur l'âge optimal en général, la tendance étant de montrer que les premières années forment une bonne période pour les études d'apprentissage d'une seconde langue. Cependant les avantages d'un apprentissage dès le début sur un apprentissage tardif ne sont pas évidents, tout comme les objections avancées contre l'opportunité de l'apprentissage en début sc. dépourvus de puissance effective.

- motifs socio-pédagogiques : les difficultés des individus bilingues sont de nature sociale et non psychologique (Titone).

.les enfants bilingues montrent des résultats supérieurs dans les tests d'intelligence verbale et non verbale : une seconde langue donc devient un stimulus éducatif puissant si elle est apprise en bas âge, avant 4 ans (Peal et Lambert - Balkan 1970).

.il y a transfert d'apprentissage du bilinguisme à l'acquisition des mathématiques et aux lettres (Macnamara 1966, Lambert et al. 1970, Cohen 1969).

Conséquences pédagogiques

- la spontanéité est le principe clef qui guide donc les activités d'apprentissage de la langue dès l'enfance, en raison de la nature psychologique particulière de ce processus : bain linguistique dans un contexte de jeux informels, dialogues, contes, danse, mime, films ou projections de films fixes, en rapport aux activités et intérêts spontanés de l'enfant, ses besoins immédiats de communication verbale, tout en incluant les autres domaines du programme scolaire, afin de faire émerger la valeur fonctionnelle de cette seconde langue.

- aspects méthodiques de l'enseignement : sélection et aménagement du vocabulaire et des structures basés sur la fréquence et la valeur fonctionnelle communicative, primauté à l'oral, organisation des unités significatives simulées des situations de vie quotidienne, participation active de l'enfant, modèle opérationnel des unités d'enseignement incluant des situations bien programmées, affinement des objectifs à court et long terme, moyens d'évaluation des différents niveaux d'acquisition.

L'apprentissage d'une seconde langue est conditionné par la différence d'âge, l'âge étant compris psycholinguistiquement en tant que phase de développement de l'individu qui réunit toutes les autres conditions subjectives : l'attitude, la motivation et les aptitudes, la structure de la personnalité qui varient selon l'âge.

L'auteur examine successivement les acquis psychologiques et les indications pédagogiques pour l'enfant - créer un milieu d'apprentissage favorable, planifier pour apprendre, corréler la langue avec les autres parties du programme - , pour l'adolescent puis pour l'adulte.

AVANTAGES ET INCONVENIENTS de la LANGUE MATERNELLE / LANGUE ETRANGERE

LANGUE ETRANGERE COMME DISCIPLINE

Verbeke Ronald

"Langages véhiculaires de l'enseignement en Afrique Noire"
in Revue Internationale de Pédagogie - Hambourg, Vol. 12, n° 4/66, pp.450-466

Cet article est ici repris en détail car il examine les principaux arguments invoqués en faveur de l'utilisation immédiate des langues africaines à l'école, ainsi que les arguments mis en avant pour justifier d'un enseignement directement en langue étrangère. L'auteur analyse les implications pédagogiques qui découlent du choix d'une langue africaine comme véhicule d'instruction et du fait que la langue européenne est de règle dans l'enseignement post-primaire.

1. Arguments en faveur de la langue vernaculaire comme véhicule d'enseignement les premières du cycle primaire

- arguments d'ordre intellectuel et linguistique :

Il y a correspondance entre langue parlée et structure de pensée ; un changement brusque de langue, trop tôt, peut entraver l'intégration des concepts et de l'expression.

L'auteur s'appuie sur des études relatives au bilinguisme (S. Arsenian) pour préciser que ces troubles de discontinuité intellectuelle et affective n'ont lieu qu'à un niveau pré-scolaire, tandis que le bilinguisme est, par contre, souhaitable dès que la langue maternelle est fixée (J. Witover), du fait que l'enfance est la période la plus apte à l'acquisition d'une seconde langue (1-3 ans).

- arguments d'ordre culturel :

Une culture ne peut subsister que dans sa propre langue ; par conséquent, si l'on veut que l'individu conserve sa culture et tout, il faut poursuivre l'étude de la langue maternelle après l'âge de 6 ans.

Cette affirmation semble arbitraire à l'auteur : l'enfant continuera à utiliser sa langue maternelle qui est déjà fixée à 6 ans, hors des situations scolaires ; la langue maternelle peut continuer à être enseignée comme matière du programme si la langue étrangère devient langue d'enseignement.

- arguments d'ordre pédagogique :

Les apprentissages essentiels de l'école primaire mobilisent toutes les ressources intellectuelles de l'élève : aux multiples aspects de l'apprentissage de la lecture, déchiffrage, compréhension, synthèse des idées, expression orale..., il semble difficile d'adjoindre un apprentissage supplémentaire, celui de la langue totalement nouvelle qui en sera le support.

Ici, l'auteur reprend un testing approfondi sur la compréhension du français à des élèves ayant terminé le cycle primaire à Kinshasa, alors qu'ils se situent en "période sensible", c'est-à-dire alors qu'ils sont particulièrement aptes à l'assimilation d'une 2^{de} langue, et compte-tenu du fait qu'ils font partie des 14,3 % des élèves qui n'ont pas quitté l'école : leur compréhension se limite à un millier de mots, alors que le bagage minimal à l'entrée dans le cycle secondaire doit être de 2 à 3 000 mots.

- arguments d'ordre social :

Pour la majorité des cas, c'est à une préparation professionnelle que l'école primaire sert, surtout en milieu rural (B. Dumas, C.L.A.P.) : l'apprentissage d'une langue étrangère est donc superfétuaire.

- arguments d'ordre psychologique :

Un état d'incertitude, de déséquilibre, de frustration peuvent résulter de la discontinuité entre école et vie familiale et la régression du langage de l'enfant.

2. Objections à l'emploi de la langue africaine dans l'enseignement

- situations linguistiques :

La multiplicité des langues (1 000 pour l'Afrique seule) est un facteur qui peut être à l'origine de troubles politiques : ressentiments de certaines ethnies, ou dans le cas contraire, isolement de groupes minoritaires.

On peut cependant dénombrer pour chaque Etat africain trois ou quatre langues dominantes qui peuvent être comprises par la majorité de la population.

- arguments pédagogiques :

L'emploi tardif d'une langue étrangère empêche son assimilation avant le cycle secondaire. L'écriture des langues africaines, purement phonétique, peut provoquer des difficultés lors du passage à la langue européenne, les manuels en langues africaines sont peu nombreux et d'une qualité douteuse.

Cependant, ce n'est pas la mesure quantitative (nombre des années) qui détermine l'acquisition de connaissances, mais la qualité de l'enseignement ; si les maîtres sont formés et expérimentés, si les manuels sont scientifiquement élaborés, si les programmes et la méthodologie appliquée sont adaptés, c'est-à-dire si le gouvernement opte pour une politique linguistique cohérente, l'acquis en langue étrangère à l'âge adulte sera suffisant, même si l'enseignement est dispensé en langue vernaculaire.

3. Deux principes pédagogiques en faveur de l'emploi immédiat de la langue africaine

- Les périodes sensibles de l'enfance (Montessori) c'est-à-dire lorsque l'enfant est apte à bénéficier de certaines acquisitions, sont particulièrement importantes en ce qui concerne les acquisitions du langage, de la lecture, de l'assimilation d'une nouvelle langue. L'âge de 0 ou 5 ans est l'âge optimal pour les débuts de l'apprentissage d'une nouvelle langue (S. Wittwer, psychopédagogue) ; d'autre part, les mécanismes d'acquisition de langage dépendent de zones spécialisées.

du cerveau dont la détérioration serait précoce et antérieure même à l'âge de 14 ans (W. Penfield, neurologue).

Ces arguments cependant ne vont pas à l'encontre d'un apprentissage immédiat en langue maternelle, dans le même temps que la langue étrangère serait enseignée comme matière dès la première ou 2nde année du cycle primaire.

- l'infailibilité de la méthode directe d'enseignement des langues, prônée en Afrique dans les différents Etats où l'enseignement débute d'emblée en langue européenne et dont la méthodologie est supposée résoudre toutes les difficultés par la pratique répétée de cette langue (et avec l'aide de techniques audio-visuelles) sans que la langue maternelle intervienne d'une façon ou d'une autre.

Le principe de cette méthode est invalidé par les résultats en français en fin du cycle primaire au Congo Kinshasa ; c'est la méthode bilinguale (J.C. Dodson) qui est aujourd'hui prônée, dans laquelle la langue maternelle est utilisée en vue de clarifier certaines difficultés et de contrôler les progrès.

Il ressort donc que l'argument décisif en faveur d'un enseignement en langue maternelle est l'argument d'ordre pédagogique. que les principes psycho-pédagogiques en faveur de l'emploi immédiat de la langue étrangère dans le cycle primaire ne vont pas à l'encontre d'un apprentissage en langue maternelle. la langue européenne pouvant être enseignée dès le début du cycle comme matière du programme.

CHOIX de la LANGUE D'ENSEIGNEMENT

ALPHABÉTISATION en LANGUES MATERNELLES

Bamgbose Ayo

"Evolution du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement"
in Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale,
Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 9 - 24

Cet article sert d'introduction à l'ouvrage "Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale" qui donne un aperçu de la place de la langue maternelle dans l'enseignement, dans certains pays de l'Afrique occidentale.

- Le choix de la langue d'enseignement en Afrique est d'abord examiné, tout en tenant compte du fait que les résultats contradictoires d'expériences menées dans divers Etats empêchent de conclure à la supériorité définitive de l'enseignement en langue maternelle, bien que certaines expérimentations établissent clairement qu'il est plus efficace de commencer une scolarité dans sa langue maternelle. L'expérience d'Iloilo prouve que "la supériorité du vernaculaire comme moyen d'enseignement s'était maintenue bien que la langue de l'enseignement ait changé puisque l'enseignement était désormais dispensé en anglais". Le débat aujourd'hui se fait sentir d'une expérience contrôlée, permettant de comparer deux classes parallèles, l'une où la langue maternelle est utilisée d'emblée, l'autre où la langue étrangère est utilisée dès le début de l'école primaire, c'est-à-dire, en fait, de mettre en parallèle un exemple des 2 méthodes utilisées respectivement dans les pays anglophones ou dans ceux d'Afrique francophone. Un autre aspect serait de tester le matériel didactique mis au point afin de prouver, de façon objective, leur valeur et de comparer l'efficacité de l'enseignement en langue maternelle avec celui de l'enseignement dispensé en langue étrangère.

- Quelle langue, entre la langue de grande diffusion, français ou anglais, ou une langue maternelle, utiliser dans l'enseignement ?

La scolarité post-primaire se poursuivant en français ou en anglais, pourquoi ne pas adopter la langue étrangère dès le début de la scolarité, ce qui aurait pour conséquence une maîtrise plus grande de cette langue ? De plus, les langues indigènes ne peuvent avoir le même rôle que le français ou l'anglais, langues de la science et de la technique, du développement et de la communication, dont les pays d'Afrique ont besoin. La réponse consisterait dans le fait que le français ou l'anglais, dans ces pays en voie de développement justement, sont des langues minoritaires, parlées par 10 % de la population totale, sortis des rangs de l'élite instruite. Pour l'immense majorité de ceux qui quittent l'école au bout de quelques années seulement, l'enseignement en langue étrangère serait insignifiante, inefficace car mal assimilée, et sans utilité aucune ; pour cette majorité, l'enseignement dans la langue maternelle aurait une signification réelle, si l'on n'oublia pas qu'elle représente également la langue de l'alphabétisation.

- Dans le cas des Etats multilingues ou plusieurs langues sont parlées par des minorités, quelle(s) langue(s) sélectionner pour l'enseignement ? Laisser de côté les langues minoritaires - parlées par exemple par 2 000 personnes) entraînerait en fait un désintéressement d'une "minorité" qui peut s'élever à un total considérable. Au Ghana, les langues minoritaires sont parlées par 2 022 550 personnes.

Se posent, bien évidemment, des problèmes de manuels et de textes, des problèmes de personnel enseignant, des problèmes de transcription, qui ne sont pas insurmontables, mais des solutions existent cependant lorsque l'utilisation de toutes les langues parlées se révèle impossible : on peut utiliser la langue apparentée qui se rapproche le plus de la langue minoritaire, ou la langue avec laquelle le groupe minoritaire a le plus de contacts ; on peut aussi utiliser une des langues nationales de l'Etat, parmi celles qui seront employées ultérieurement comme véhicule de l'enseignement. Les minorités linguistiques sont d'ailleurs très souvent motivées pour l'apprentissage d'une langue autre que la leur, langue de communication plus étendue, comme le yoruba au Nigéria, le wolof au Sénégal. La solution adoptée au Niger, par exemple, dans les régions où les langues sont nombreuses - Etat de

Benour - est de s'attacher à l'enseignement de la langue étrangère comme matière de l'enseignement pour l'utiliser très vite comme moyen d'instruction, tandis que c'est le hawsa qui est utilisé dans les régions du Nord, langue qui est généralement parlée comme seconde langue.

C'est plutôt une langue que les minorités connaissent déjà ou emploient parfois qu'il vaut mieux adopter, de préférence à une langue qui leur soit totalement étrangère, sur le plan linguistique, comme sur le plan littéraire.

- Education extrascolaire, alphabétisation

L'analphabétisme est une préoccupation majeure dans les pays en voie de développement, où les taux atteignent 99,1 % au Niger. Son élimination apparaît comme une condition sine qua non d'un développement économique rapide ; il s'agit évidemment d'apprendre à lire, à écrire, à compter, mais également à mieux s'insérer dans la vie sociale, économique et politique de la communauté, à devenir de meilleurs agriculteurs, commerçants, artisans (élément fonctionnel) : programmes de mobilisation rurale au Mali (coton), au Nigeria (tabac), au Sénégal, etc... Ces programmes d'alphabétisation sont fondés sur l'utilisation de la langue maternelle : textes en wolof, peul sérère au Sénégal, mandé, tembé en Sierra Leone... Il s'agit non seulement de former des maîtres qui assurent les programmes d'alphabétisation ainsi que la poursuite de ces programmes, mais de rédiger, améliorer, produire des livres de lecture pour débutants. Le fait que davantage de langues sont aujourd'hui étudiées et décrites favorise l'intensification de ces campagnes. Cependant ce sont surtout les manuels de base pour débutants qui sont réalisés, manuels qui n'offrent plus d'intérêt aux nouveaux alphabétisés.

La création ou le développement d'une presse en langues africaines sera la première et essentielle étape en vue de cette alphabétisation, car une grande partie des alphabétisés redevenant analphabètes par manque de pratique. Grâce aux efforts d'Universités, d'Instituts de linguistique, la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation peut se révéler plus aisée et moins coûteuse que prévue.

En réalité, d'importantes recherches linguistiques sur les langues africaines - analyses, descriptions, transcriptions - sont effectuées dans de nombreuses Universités (Sénégal, Ghana, Nigéria, Cameroun, Tchad...) ; un nombre accru d'Universités inscrivent à leurs programmes l'étude de certaines langues africaines. Il est déjà prévu d'introduire certaines langues nigériennes et ghanéennes dans les épreuves du General Certificate of Education (advanced level).

En tenant compte du fait que déjà, au Collège Libermann de Douala (Cameroun) au Collège Charles Lwanga de Sahr (Tchad), les différentes langues nationales sont incluses dans les programmes de l'enseignement secondaire, ne pourrait-on envisager l'introduction des langues nationales et maternelles dans l'enseignement à partir des derniers échelons, du haut vers le bas, des stades supérieurs vers les premiers niveaux, de l'adulte vers l'enfant ?

CHOIX D'UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE SOUPLE, EN FONCTION DES BESOINS

VALEUR PEDAGOGIQUE de la LANGUE MATERNELLE

PUBLICATIONS en LANGUE AFRICAINE

Boadi Laurence A.

"Enseignement et langue maternelle au Ghana"
in Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale,
Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 75 - 100

Cet article est un bilan de la situation au Ghana où la langue maternelle est utilisée depuis longtemps dans l'enseignement, les premières résolutions adoptées concernant l'utilisation des langues ghanéennes les trois premières années de l'école primaire datant de 1917.

L'Education Review Committee formé en 1967 recommande "d'utiliser comme véhicule de l'enseignement pendant les trois premières années du cycle primaire une langue ghanéenne, à laquelle devrait se substituer l'anglais à partir de la 4e année, la langue ghanéenne continuant d'être étudiée en tant que matière. Dans la capitale et dans d'autres régions urbaines, le passage à l'anglais peut commencer avant la 4e année". De plus, le recours à la langue maternelle est possible pendant les trois dernières années du cycle, là où cela s'avère nécessaire.

- Deux idées principales font ressortir de ces déclarations :
- importance de la langue maternelle dans l'enseignement.
 - nécessité d'une politique linguistique souple et variée selon les besoins du pays.

Politique linguistique souple et variée

Les besoins linguistiques des zones rurales et des zones urbaines sont différents. Il est très facile dans les zones rurales, régions unilingues, d'adapter cette politique d'utilisation de la langue maternelle : la politique gouvernementale tient compte des langues parlées par les employés, les enseignants sont tous en mesure de parler la langue de leur lieu d'affectation. La pratique courante et normale est ré-

d'utiliser la langue maternelle à tous les niveaux de l'enseignement primaire, les régions rurales offrant peu d'occasions de passer de la langue locale à l'anglais, les enfants ont donc peu de raisons d'utiliser l'anglais, à l'école ou ailleurs, d'autant plus que les connaissances en anglais des maîtres ruraux étaient insuffisantes, même après la mise en application du Plan de Développement accéléré et la démocratisation de l'instruction qui en découlait.

Dans les zones urbaines, l'anglais devient la langue véhiculaire de la vie publique, conséquence de l'afflux de ghanéens instruits d'origines linguistiques diverses ; à Accra, par exemple, la langue indigène est le gan ; mais l'arrière plan linguistique des enfants des représentants des divers groupements ethniques est varié. Le gan est donc utilisé dans les petites classes de l'école primaire, mais, sur la proposition de l'Education Review Committee, l'anglais est employé beaucoup plus tôt que dans les zones rurales.

Ainsi, une même politique linguistique devrait tenir compte des besoins linguistiques des régions différentes et devrait pouvoir être aménagée en fonction de ces besoins. De plus, une introduction graduelle de l'anglais, après la 3e année du cycle primaire, permettrait une intégration réelle de la langue maternelle aux autres éléments du programme scolaire. En outre, 10 à 15 % des élèves sont admis dans l'enseignement secondaire, sur les 70 000 enfants se présentant au "Common entrance examination", et auront donc besoin de l'anglais comme véhicule de l'enseignement après le cycle primaire. Les 85 à 90 % restants qui terminent leurs études à la fin du cycle primaire utiliseront pour leurs activités quotidiennes une langue maternelle. Il y a donc très peu d'avantages à utiliser l'anglais dans l'enseignement, dans ces conditions, avant ou dès la 3e année de l'école primaire, sinon comme matière.

- Besoins en matière de l'économie des pays en voie de développement

- production des denrées alimentaires nécessaires à la consommation intérieure,
- production de matière première pour alimenter les industries locales.

- . stimuler ces industries en vue de leur compétition avec les marchés mondiaux,
- . besoin d'agriculteurs capables d'utiliser les résultats des expériences agricoles modernes,
- . besoin d'artisans pour les industries locales.

Cette main d'oeuvre est constituée parmi les 80 à 90 % d'élèves non admis dans l'enseignement secondaire, et qui apprendront matières pratiques, agriculture, métiers artisanaux mieux et plus vite dans leur langue maternelle.

- Valeur pédagogique de la langue maternelle

L'enfant parle et utilise sa langue maternelle pour les besoins de la communication et peut porter des jugements intuitifs sur la manière dont elle est utilisée ; il a appris à généraliser au sujet de la langue (distinction entre registres, entre idées), "il porte la structure de la langue dans son cerveau".

. la langue comme matière scolaire lui apprend à "analyser les structures et les systèmes d'opposition au moyen desquels se transmet la pensée dans la langue maternelle et sur lesquels sont fondées les connaissances inconscientes acquises dans l'enfance".

. report sur l'apprentissage d'autres langues étudiées comme matières du programme : l'enfant conserve, en passant à une seconde langue, la pratique de la lecture et de l'écriture, l'aptitude à lire avec discernement et esprit critique ; certains aspects formels de l'enseignement et de l'apprentissage de la première et de la seconde langue sont liés aux mêmes aptitudes linguistiques.

- Besoins humains

La mise à jour des programmes scolaires et des programmes d'examen, la formation de maîtres qualifiés et spécialisés dans l'enseignement des langues sont dépendants de l'éclaircissement de certains problèmes scolaires modernes. Ce problème mérite l'attention des gouvernements, des responsables de l'enseignement et des maîtres d'école. Il s'agit

en réalité, si une réelle intégration des langues africaines dans l'enseignement et la vie du pays est souhaitée, de rechercher non pas uniquement la modernisation et la nouveauté des livres scolaires, mais encore la variété et la multiplication des sujets, pour toucher un public aussi large que possible, des publications capables de répondre aux besoins de l'adulte apprenant à lire sa propre langue comme à ceux de l'élève qui quitte l'école ; ils éprouvent les mêmes besoins et les livres de base destinés à l'enseignement ne leur suffisent plus.

ELABORATION et EDITION de LIVRES en LANGUE AFRICAINE

Williamson Kay

"Le projet Livres de Lecture de l'Etat des rivières au Nigéria"
in Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale
Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 121-137

Cet article décrit un projet de création de livres de lecture tendant à introduire des langues parlées par des populations peu nombreuses, dans le système scolaire. L'Etat des Rivières représente, par sa diversité linguistique, un Nigéria en miniature ; un habitant parle plusieurs langues, en plus de l'anglais. La politique multilingue choisie a été d'adopter, dans la mesure du possible, toutes les langues de l'Etat, les 18 circonscriptions administratives nouvellement créées correspondant à des unités linguistiques.

L'objectif du projet "Livres de Lectures", soutenu par le gouvernement de l'Etat, est de produire des textes permettant d'appliquer le principe d'apprentissage de la lecture dans la langue locale, avant de passer à la langue anglaise.

- Organisation

Un Comité, le "Comité des Livres de Lecture de l'Etat des Rivières" assure la liaison entre les communautés linguistiques. L'Université d'Ibadan (production des livres) et le Ministère de l'Education (répartition des livres dans les écoles).

- Production des livres

Un Comité linguistique, représentatif de tous les dialectes est créé pour chaque communauté : il doit traduire les sentiments de l'ensemble de la population à l'égard de sa langue. Il doit, en outre, examiner les projets de textes, assurer la diffusion des livres.

La langue doit être simple, claire, afin de pouvoir servir les formes correctes aux enfants de 6 ans.

Le texte accepté est calligraphié en gros caractères sur un page déjà illustrée, l'ensemble est lithographié et relié. Chaque livre

est accompagné d'un fascicule multigraphié de notes pédagogiques. Une brochure, destinée aux maîtres, explique pour chaque langue le système d'orthographe adopté.

- Plan des livres de lecture

Un livre de lecture est produit pour chaque année d'école primaire, un livre pour deux ou trois ans pour les langues les moins répandues.

Un modèle commun, contenant les mêmes illustrations pour les deux premiers livres, a réduit les coûts.

La méthode active des illustrations a été combinée avec la méthode phonique, qui convient à la transcription phonologique des langues.

- Notes pédagogiques

Elles sont destinées à guider les maîtres ; le plan des quatre premières est détaillé :

- . discussion à partir des images

- . lecture

- . exercices

- Orthographe

Dés innovations n'ont été introduites que là où l'ancien système présentait des incohérences. Les mêmes conventions ont été utilisées pour les langues apparentées ; il s'agissait d'utiliser une forme ou une tradition antérieure à laquelle se réfère la population, même si celle-ci n'a pas de langue ou une orthographe finie.

- Résultats

- livres de lecture en 15 langues

- notes pédagogiques en 15 langues

- brochure sur l'orthographe en 15 langues

- trois séries d'alphabets

- Difficultés

- la langue vernaculaire est nouvellement introduite dans les programmes ; les professeurs continuent de consacrer plus d'attention à l'anglais,

- les maîtres sont formés pour enseigner l'anglais et non les langues locales,
- les maîtres ne connaissent souvent pas l'écriture de leur propre langue et n'ont ni le temps ni la pratique pour se familiariser avec l'orthographe révisée,
- manque de ressources financières,
- poids des habitudes, problèmes d'envoi et de distribution, les livres ne se vendent pas selon les prévisions des comités.

- Besoins

- Un linguiste-pédagogue qui veillerait à la diffusion et à la vente des livres et assurerait la liaison avec les écoles,
- Formation régulière des maîtres et introduction des méthodes d'enseignement des langues maternelles aux programmes des Ecoles Normales.
- Evaluation des résultats du projet par des spécialistes.

"Ce projet, qui a pour objet d'utiliser plus de 20 langues ou dialectes pour l'alphabétisation et l'enseignement élémentaire dans la langue maternelle, a révélé que le coût de l'alphabétisation dans les langues de faible diffusion est beaucoup moins élevé qu'on ne le croyait, à condition que l'opération soit menée par des spécialistes et des maîtres qui prennent leur tâche à cœur et travaillent en équipe, et que les manuels soient d'un prix de revient modique".

IMPORTANCE de la LANGUE MATERNELLE dans l'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

DEVELOPPEMENT DES LANGUES

Morris R. W.

"Le rôle de la langue dans l'étude des mathématiques"
in Perspectives, Vol. VIII, n° 1, 1978, pp. 78-86

Dans cet article, l'auteur commence par expliquer que les mathématiques ne sont pas un corps de savoirs cloisonné, mais un moyen de résoudre les problèmes qui se posent dans la vie quotidienne, des instruments, de même que les techniques mathématiques qui sont utilisées comme moyen d'atteindre une fin. Il faut savoir donc décrire une situation et formuler la question qu'elle soulève. La compréhension naît de la discussion, donc de la communication écrite et verbale, donc du langage. C'est pourquoi la maîtrise de la langue est indispensable pour réussir en mathématiques ; "il faut pouvoir comprendre ce qu'on lit et exprimer clairement ses idées par écrit".

Or, l'enseignement scolaire des mathématiques et des sciences vient compléter l'instruction informelle que l'enfant reçoit du milieu où il vit, c'est-à-dire du milieu où il acquiert ses attitudes et ses idées fondamentales, où il forme ses connaissances et sa vision du monde.

En outre, l'élève africain doit apprendre un système de pensée étranger à sa culture comme les sciences, et, de surcroît, dans une langue qui n'est pas la sienne, le français ou l'anglais.

Y a-t-il handicap, dans ce cas, et comment le mesurer sans l'affirmative ?

L'auteur cite quelques expériences effectuées, visant à comparer les résultats obtenus en mathématiques par des élèves recevant un enseignement soit en anglais soit en langue africaine au cours de leurs premières années de scolarité, en Darble W. Henderson et P. H. M., Psychological Service Report n. 1974 "Numeracy et the grade three level, Lusaka, Ministry of Education ; les élèves ayant reçu un enseignement en langue vernaculaire ont obtenu de meilleurs résultats pour la résolution des problèmes que les enfants qui ont reçu un enseignement en anglais dès le début de leur scolarité ; une étude comparative des résultats

obtenus par des enfants bilingues et monolingues, en Irlande (J. Macnamara "The effects of instruction in a weaker language", The Journal of social issues, 1967) a montré que les bilingues réussissaient moins bien que les monolingues à résoudre des problèmes, ainsi qu'en calcul.

Pour résoudre un problème, il faut surtout en saisir la nature, donc savoir lire et comprendre un énoncé, à la différence du calcul où il suffit de savoir compter et appliquer les quatre opérations.

Mesure du handicap : D'après Macnamara, au bout de cinq années d'école primaire, les élèves bilingues ont pris environ une année de retard par rapport aux élèves monolingues, pour la résolution des problèmes. Il signale des retards plus importants dans des écoles primaires de Manille, ainsi que chez des élèves portoricains de New York qui en étaient à leur douzième année de scolarité.

C'est donc une maîtrise imparfaite ou incomplète de la langue qui est cause du retard en mathématiques. Or ce n'est pas au cours du cycle élémentaire que les enfants africains acquièrent la maîtrise de la langue étrangère, quelque soit le nombre des années passées à apprendre cette langue, et peu d'entre eux poursuivent leurs études secondaires. C'est donc la grande majorité de ces enfants qui serchent ces "handicaps scolaires", tout au moins en mathématiques et aux disciplines s'y référant.

Il reste donc à examiner, dans le cas où l'on choisit d'enseigner les mathématiques et les sciences dans les langues indigènes, locales, régionales ou nationales, les possibilités de développer dans ces langues qui devraient permettre d'acquiescer aisément et précisément les notions mathématiques. Il s'agit, en premier lieu, d'enrichir le vocabulaire et d'accorder une grande attention à la syntaxe. Les problèmes de vocabulaire viennent des lacunes qui existent dans le maniement ordinaire de la terminologie technique. Il est donc nécessaire :

- d'inventer les mots, en empruntant à la langue elle-même un mot et en lui donnant une signification mathématique particulière, par exemple

du mot, comme cela a été fait pour le Zwahili, le Yoruba au Nigéria occidental, le hawsa au Nigéria septentrional), ou encore en combinant deux mots ordinaires, ou davantage (locutions, procédé utilisé pour l'ibo au Nigéria oriental ou pour le hawsa), ou bien en empruntant à d'autres langues, ce qui est préférable par rapport à la solution précédente (exemple du sèsotho au Lesotho : "sekele" pour "circle" "katara" pour "quarter"...),

- de visualiser, ce qui serait une solution pour des langues ne permettant pas d'expression verbale de certaines formules mathématiques ($a > b$, associé à une figure, équivalent visuel de l'inégalité :
(a) (b) ou a — b —)

Il est donc indispensable de déterminer les qualités et les défauts de la langue choisie au niveau lexical et syntaxique pour pouvoir remédier aux déficiences de l'expression linguistique et tirer parti de ses points forts ; il faut doter l'enfant d'un répertoire de concepts et de structures linguistiques de base dans des circonstances qui simulent les situations qu'il rencontre quotidiennement, sous une forme cohérente, concrète et dynamique, pour permettre un réel dialogue mathématique et non un ensemble de techniques à appliquer en soi : "les activités, les recherches, les discussions garantiront la compréhension des concepts qu'ils (les élèves) manipulent".

LA LANGUE AFRICAINE et LES SCIENCES

FONCTIONS DE LA LANGUE

FORMATION DES MAITRES

Poth. Joseph

"Langues nationales et formation des maîtres en Afrique"

Unesco, Série Etudes et Documents d'Éducation, n° 32, 1979, 51 p.

Ce document se veut un guide méthodologique à l'usage des Instituts de formation, une fois acquise l'introduction des langues nationales dans l'enseignement en Afrique. L'introduction des langues africaines dans les programmes de formation des enseignants implique une restructuration fondamentale en ce qui concerne les mentalités, les méthodologies et les contenus de l'enseignement.

Les problèmes immédiats soulevés par toute politique linguistique fondée sur l'utilisation des langues nationales sont ici regroupés :

- problèmes liés à la situation de l'enfant face à la langue africaine d'enseignement, qui n'est pas toujours sa langue maternelle :

- . il s'agit donc de vérifier, en milieu scolaire, les niveaux de diffusion de la langue retenue (cast-jour).
- . de vérifier les niveaux d'homogénéité de cette langue.

- problèmes liés à la situation du maître face à la langue africaine d'enseignement : ces situations linguistiques peuvent être ventilées :

- . Il s'agit donc de mettre au point des mentalités et notamment fondées sur la connaissance pratique et théorique des langues nationales
- . d'étudier des programmes de formation aménagés en fonction de l'affectation des nouveaux maîtres dans les différentes zones linguistiques du pays.

- problèmes liés à l'état d'avancement de la recherche théorique et appliquée, au volume des connaissances psychopédagogiques disponibles :

... il s'agit de recueillir le maximum de certitude sur les relations profondes qu'entretient l'enfant africain avec la nouvelle langue d'enseignement, ses possibilités de verbalisation dans cette langue, ses capacités à utiliser de façon fonctionnelle le nouvel outil d'enseignement quant à l'expression et la description des processus technologiques.

Il s'agira donc, en utilisant la langue africaine, de mettre au point les cadres descriptifs de différentes activités technologiques implantées dans le milieu, en explicitant toujours les relations de cause à effet, d'entraîner les élèves-maîtres à l'analyse et l'explication des articulations logiques qui caractérisent les séquences technologiques et de refuser le recours à la langue européenne sauf comme relais destiné à renvoyer la conceptualisation au support linguistique africain.

Quant aux mathématiques, il s'agira de faire accéder l'élève africain aux concepts de similitude, d'identité, d'égalité, par les mots qui lui sont propres, en identifiant les structures logiques qui sont sous-jacents aux langues maternelles. "Séparer le contenant du contenu, c'est-à-dire la langue de la pensée qu'elle véhicule, c'est rompre le réseau de cohérences internes qui lie la forme au fond et qui garantit dans ce cas précis l'authenticité de l'itinéraire mathématique".

- problèmes liés à la disponibilité du matériel pédagogique et didactique concernant les langues africaines d'enseignement.

- problèmes liés au dosage des contenus d'enseignement :

... l'introduction des langues africaines dans les programmes ne signifie pas qu'il faille évaluer les langues déjà utilisées. Il ne s'agit pas de choisir à priori une ou plusieurs langues, mais de préciser d'abord les objectifs que l'école assigne à la langue d'enseignement et choisir ensuite parmi les langues disponibles celle qui permettra d'atteindre ces objectifs avec le maximum de certitude et d'économie. Les fonctions pédagogiques fondamentales d'une langue d'enseignement

dans les contextes africains sont au nombre de quatre :

.fonction de lien entre l'école et le milieu (langues locales)

.fonction de support en vue de l'acquisition des premiers apprentissages : la langue maternelle utilisée aux premiers stades du développement de l'enfant constitue la seule possibilité de verbalisation active ; "ce n'est qu'après s'être dégagée du concret que la pensée opératoire pourra se réinvestir dans une autre langue, avec, bien sûr, tous les problèmes complexes que pose ce type de transfert"

.fonction de communication pédagogique et d'échanges sociaux
(langue nationale et langue d'ouverture internationale)

.fonction interculturelle (langue internationale)

PROCESSUS D'INTRODUCTION des SCIENCES en LANGUES NATIONALES A L'ECOLE /
PROBLEMES et SOLUTIONS

Ranaweera A. Mahinda

"Sri-Lanka : l'enseignement dans les langues nationales"
in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3, 1976, pp. 442-450

Cet article expose le processus par lequel les langues nationales à Sri-Lanka ont pu être utilisées dans l'enseignement des Sciences à l'école, les difficultés rencontrées et les solutions adoptées.

L'introduction des langues nationales, cinghalais et tamoul, comme langues d'instruction était liée à l'adoption des langues nationales comme langues officielles du pays. Les différentes étapes suivies ont été les suivantes :

- Terminologie

Un comité de terminologie, faisant partie du Département de l'Education fut chargé de forger les termes techniques et scientifiques nécessaires pour enseigner les sciences et les mathématiques aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (trois dernières années). La première série de termes techniques fut publiée en 1951.

Plus tard, lorsque l'emploi des langues nationales fut étendu au second cycle de l'enseignement secondaire, des comités de terminologie furent constitués pour s'occuper des disciplines scientifiques du programme, chimie, physique, botanique, zoologie. Glossaires et instructions furent établis.

Puis, ce fut au tour de comités de terminologie avancée de répondre aux besoins de l'enseignement supérieur des sciences et des mathématiques, médecine et sciences de l'ingénieur.

- Traductions

Un Département des langues nationales (Swabhaas) fut chargé de traduire les manuels anglais de sciences et de mathématiques à l'usage des écoles, car il fallait produire des ouvrages aussi rapidement que possible et les programmes d'enseignement n'avaient pas changé.

Cependant, un programme révisé d'enseignement général des sciences fut mis en application et il fallu alors publier de nouveaux manuels de chimie, physique et biologie au niveau du second cycle ; le contenu comme la méthodologie changeait (enseignement intégré, méthode active)

- Rédaction de nouveaux manuels

Des comités au sein du Département d'Education en furent chargés en 1964, composés de spécialistes ayant participé à l'élaboration du nouveau programme et de maîtres chevronnés dans ce domaine.

Les manuels rédigés soit en cinghalais, soit en tamoul, étaient traduits dans l'autre langue et remplacèrent progressivement les annuels anglais, pour l'enseignement du premier et du second cycle.

- Difficultés rencontrées pendant la période de transition

Les professeurs de sciences avaient été formés en anglais et la qualité des cours s'en ressentait.

Les premières traductions furent insatisfaisantes dans leur style et dans leur précision.

- Techniques utilisées

- . emploi de mots courants
- . translittération et adaptation à la sonorité de la langue vernaculaire
- . création de nouveaux termes, en s'inspirant du sensuel en particulier.

Les résultats de ce projet entrepris au niveau national ont répondu aux besoins immédiats les plus urgents sur le plan de l'enseignement et ont également mis à la portée de tous un savoir qui n'était réservé qu'à une élite possédant la connaissance d'une langue internationale.

PLANIFICATION LINGUISTIQUE

POLITIQUE LINGUISTIQUE EN FONCTION DU STATUT DES LANGUES, des FACTEURS ECONOMIQUES

Zachariev Zacharie

"Quelques réflexions sur les problèmes de planification linguistique"

Séminaire régional de formation en matière d'élaboration des programmes scolaires destinés aux pays africains francophones et lusitanophones, Dakar, 30-17 novembre 1973

Unesco, ED-78/WS/113

Cette étude sur la planification linguistique au niveau de l'enseignement dans les pays en développement part du postulat que la démocratisation de l'éducation est comprise comme un réexamen des objectifs et du rôle de l'éducation, "le droit d'être soi-même, de maintenir son identité culturelle et d'accéder au monde du savoir dans sa propre langue" : réformes donc des structures et des contenus de l'éducation, instruments ou matières d'enseignement, donc nouvelles attitudes vis-à-vis des langues et de la langue maternelle dont le rôle est prioritaire dans les activités éducatives.

Après une considération sur le rôle et les recommandations de l'Unesco concernant les problèmes des langues, une réflexion sur les droits linguistiques et les facteurs de réussite d'une politique linguistique et éducative dont la définition constitue le point de départ des stratégies diversifiées selon les conditions particulières d'un contexte national, l'auteur résume en deux catégories les principes d'une planification linguistique à l'école dans les pays en voie de développement, en se fondant sur l'examen des documents adoptés à l'échelle internationale :

- Droits à l'éducation, démocratisation de l'éducation et droits linguistiques
- Principes de planification linguistique à l'école.

Des facteurs d'ordre politique et social, des facteurs d'ordre psychologique, pédagogique, des facteurs d'ordre économique, intervenant dans le choix d'une politique linguistique et éducative :

1. Facteurs de caractère politique et social

Les langues étant facteur d'unification ou de différenciation politique, le multilinguisme ne devient source de conflit qu'en l'absence de normes et pratiques de l'utilisation des langues dans les domaines administratif, éducatif, économique ou culturel, ou par les moyens de communication de masse (cas de la Suisse). Le bi ou multilinguisme institutionnalisé où les langues seraient considérées en terme de complémentarité, l'utilisation pragmatique et fonctionnelle des langues simplifieraient la recherche de solutions possibles au problème du choix d'une politique linguistique ou éducative.

2. Facteurs d'ordre psychologique

La motivation psychologique pour la promotion ou la non-promotion d'une langue sera fonction des valeurs qui lui sont présumées.

3. Facteurs d'ordre économique

Ce facteur intervient lorsqu'il faut trancher entre le souci de démocratisation et l'impossibilité d'offrir l'accès à l'éducation dans des langues dont le champ d'application et le nombre de locuteurs est très réduit.

- Dans la plupart des pays, une part croissante et importante du budget national est réservée à l'éducation : jusqu'à 20 %, absorbant une portion élevée de produits nationaux sans atteignant un seuil critique. "d'après les statistiques disponibles en 1976. De 1960 à 1970, le pourcentage moyen du PNB affecté à l'éducation dans les pays africains est passé de 1,8 à 4,7 %, s'accroissant ainsi de 16 % par an de plus que le PNB lui-même". La majeure partie de ces fonds a servi à financer le développement quantitatif des systèmes d'éducation en réponse à la pression exercée par le taux d'accroissement démographique. Entre 1960 et 1970, le total des effectifs inscrits dans ces pays au trois niveaux de l'enseignement est passé de 15 143 000 à 21 011 000 dont 14 000 000 à l'enseignement primaire.

Il y a encore très peu d'études objectives sur le nombre réel des langues parlées sur le même territoire et sur la répartition

des locuteurs (formes dialectales promues au rang de langues), mais dans la plupart des pays existe une pyramide linguistique dont le sommet est réduit à une, deux, trois ou quatre langues, parlées par un pourcentage très élevé de la population, 80 % environ : exemple du wolof au Sénégal, du swahili, du dioula en Côte d'Ivoire.

- Le coût de l'éducation dans ces 44 pays africains est établi d'après le système scolaire actuel, c'est-à-dire un système européen, élitiste, peu adapté aux conditions locales et où l'outil essentiel de la transmission des connaissances est une langue étrangère (personnel enseignant, manuels reviennent beaucoup plus cher que les services et matériels nationaux).

- Parmi les nombreux facteurs de la déperdition scolaire dans ces pays, c'est le niveau de la compétence linguistique qui expliquerait les écarts entre les taux de redoublement, plus forts à la fin du cycle où le niveau est plus élevé et où la compétence linguistique justifiant l'entrée dans le cycle se révèle insuffisante. Quelques uns des exemples les plus frappants sont donnés par l'Annuaire Statistique de l'Unesco, 1976 :

Redoublement en école primaire

<u>Pays</u>	<u>Année</u>	<u>à par année d'études :</u>	<u>I</u>	<u>VI</u>
Burundi	1970		25	27
	1974		19	39
Empire centrafricain	1970		32	35
	1973		34	43
	1974		32	35
Tchad	1970		29	37
	1974		40	33
	1975		41	37
Congo	1970		34	40
	1972		33	42
	1974		32	34
Gabon	1971		45	44
	1973		50	43
	1974		50	23
Côte d'Ivoire	1972		22	44
	1973		21	43
Niger	1970		15	33
	1972		13	33
	1974		8	33

Sénégal	1970	15	37
	1972	11	34
Togo	1970	39	48
	1972	40	48
	1975	37	34

Par conséquent, il semble justifié de considérer que les coûts complémentaires dus à l'introduction de nouvelles langues dans l'éducation peuvent être compensés par des économies réalisées dans le recrutement et l'utilisation de personnel local, dans la réduction des déperditions scolaires.

- Ce coût devrait être mesuré à long terme (plusieurs décennies) et il est tributaire des modifications survenues sur le marché du travail, dans les relations et intérêts économiques.

L'évaluation de l'aspect économique doit tenir compte du pourcentage de locuteurs d'une langue, de leur homogénéité, de l'extension géographique et démographique de cette langue, au delà des frontières de l'Etat, de sa fonction véhiculaire.

Le degré de scolarisation et la durée de la scolarisation sont également des facteurs aux implications financières.

4. Facteurs de caractère pédagogique

- La normalisation, la standardisation, la codification des langues, préalables à leur adoption dans l'enseignement, ont à l'encontre des affres linguistiques naturels de développement de la langue et refusent la liberté d'expérimentation. Elles sont des obstacles à toute action pratique et essayent de résoudre des problèmes que le temps peut résoudre. Une unification plénière, conditionnée par les communications et échanges accrus par l'extension des courants de communication de masse et de la scolarisation, devient inévitable et peut valoir l'emploi immédiat et simultané de plusieurs dialectes. Prenons les émissions de radio en langues locales africaines, ou les langues communes de la Norvège, le riksmål et la landsmål.

- Difficultés provoquées par l'absence de matériel pédagogique approprié, par la carence d'informations portant sur des expériences pédagogiques similaires, par l'absence d'une méthodologie d'enseignement adaptée aux besoins de la nouvelle langue et de programmes adaptés, absence de personnel qualifié.

En conclusion, l'exercice réel des droits à l'éducation et droits linguistiques, la planification des fonctions des différentes langues à l'intérieur des systèmes d'éducation dans les pays en voie de développement est tributaire d'un projet de société et d'une réforme de l'éducation appropriée. C'est en s'appuyant sur une série de données objectives et sur un ensemble d'études multidisciplinaires que des solutions à long terme à des situations linguistiques complexes peuvent être envisagées.

A N N E X E . I I

E T U D E S . D E . C A S

ETUDES DE CAS

=====

La langue maternelle comme véhicule d'instruction

Les situations décrites dans chacune de ces expériences le sont dans ce qu'elles ont de pertinent, mais peut-être d'une manière moins consistante qu'il ne l'aurait fallu ; cela est souvent dû à un manque d'informations plus précises disponibles dans la littérature dépouillée. L'on peut cependant distinguer l'utilisation de la langue maternelle comme moyen d'instruction, d'une part, dans les petites classes de l'école primaire - tout au moins pour préparer les enfants à passer de leur langue maternelle à la langue étrangère qui deviendra le véhicule de l'enseignement à un stade ultérieur de leur études - et, d'autre part, son utilisation tout au long de l'enseignement.

L'étude de cas n°5 constitue une approche non conventionnelle d'enseignement d'une langue nationale : elle décrit une expérience d'émissions radiophoniques destinées à une minorité culturelle en Argentine.

1er aspect : La langue maternelle comme transition vers une langue étrangère

Etude de Cas 1 - L'expérience d'enseignement en hawsa à l'Ecole Normale de Zinder (Niger) commencée en Octobre 1973.

Elle fit suite au Colloque sur la réforme de l'enseignement (Niamey, mars 1973) qui recommanda l'enseignement des langues nationales comme disciplines dans les écoles professionnelles et leur utilisation comme langues d'enseignement dans la première phase de la scolarisation.

L'expérience eu lieu à l'Ecole Normale de Zinder où une nouvelle formule de formation des Maîtres était à l'oeuvre depuis Octobre 1968 sous l'égide de l'Unesco avec le soutien d'un inspecteur nigérien et de l'encadrement pédagogique de l'Ecole Normale.

1. Les objectifs

Réduction des déperditions, progression plus souple et rapide, réduction du problème de l'adaptation par une intégration de l'école au milieu.

2. Contenu et méthodes

- introduction de hawsa les deux premières années du cycle primaire
- intégration interdisciplinaire par une réduction, sinon une suppression des cloisonnements traditionnels
- orientation des disciplines vers la connaissance de milieu
- liaison étroite entre le langage et la lecture et utilisation de la méthode globale
- exploitation continue de la tradition orale
- introduction des manuels scolaires modernes et de la technologie

* Issa SIDIC "Problématique de l'enseignement des langues africaines à partir de l'analyse de l'expérience d'enseignement en hawsa à l'Ecole Normale de Zinder" - Communication au Colloque sur l'enseignement des langues nationales - Dakar - AUCIF.

3. Déroulement de l'expérience

Tout au long du cycle, il faut noter que la relation pédagogique tend vers une libération de l'initiative de l'élève.

C.P.1* : enseignement intégralement dispensé en hawsa

- langage : exploitation de thèmes, par groupes élèves-maitre, relation pédagogique de type "semi-directif souple",
- lecture : par la méthode globale,
- calcul : à partir de notions quantitatives et de supports concrets permettant l'investigation rapide et la maîtrise des mécanismes des différentes opérations.

C.P.2 : -reprise et approfondissement des thèmes du C.P.1

- exercices structuraux et exercices de réemploi
- éléments de grammaire et dictée
- textes de lecture confectionnés par les élèves
- introduction du français comme matière d'enseignement au cours du 3e trimestre : apprentissage essentiellement oral.

C.E.1 : -poursuite de l'enseignement en hawsa

- approfondissement de l'apprentissage du français
- 2e trimestre : le français devient langue d'enseignement pour certaines disciplines
- 3e trimestre : le français se substitue progressivement au hawsa
- le hawsa devient une matière.

C.E.2 : -le français devient le véhicule unique de l'enseignement

- le hawsa comme discipline se réduit à des exercices d'écrit de textes.

* C.P. (cours préparatoire) correspond à la première année de cycle primaire.
C.E. (cours élémentaire), à la troisième année jusqu'à la C.D. s'étend sur deux années. Les trois dernières années correspondent au C.M.1, C.M.2 (cours moyen) et C.M.3.

4. Evaluation des résultats des élèves

- des tests de niveau ont été administrés aux élèves de C.E.2 de l'école expérimentale et à ceux d'une classe de C.E.2 d'une école traditionnelle. En calcul, comme en expression orale et écrite, la performance des premiers était nettement supérieure à celle des seconds,
- les redoublements sont presque nuls les deux premières années.

5. Problèmes soulevés

- l'enthousiasme du début fut vite entamé : le statut de l'Ecole n'étant pas bien défini, l'encadrement pédagogique se trouvant supprimé avec le départ de l'expert de l'Unesco et de l'inspecteur nigérien, la finalité de l'enseignement n'étant pas précisée, les maîtres se sont retrouvés seuls à mener l'expérience et se sont heurtés à l'inquiétude grandissante des parents d'élèves.

- les maîtres, très motivés au début, choisis parmi les meilleurs enseignants du Département, n'avaient pas reçu la formation nécessaire à leurs nouvelles tâches et n'ont pas obtenu de bourse de formation au Nigéria par exemple où le hawsa est enseigné.

- il faut noter : l'introduction trop précoce dans cette expérience du français comme langue d'enseignement.

.un retour, dès la 1^{ère} année aux méthodes traditionnelles et aux programmes courants qui nuisent à la technique des thèmes choisis par les élèves, à l'orientation des disciplines vers la connaissance active du milieu, à l'initiation aux mathématiques modernes et à la technologie.

.le problème de passage de la langue maternelle au français, problème lié à la disparité entre le système de transcription du hawsa et l'orthographe française.

Etude de Cas 2 - Des choix ont été faits en Afrique du Nord, en Tunisie en particulier où, dès 1958, le gouvernement tunisien a introduit l'arabe dans l'enseignement, le français n'intervenant qu'à partir de la 3e année du cycle primaire.

1. Structure et organisation du système

- l'école primaire est essentiellement une école de langues : les 2/3 des horaires des 6 années d'études sont consacrés à l'enseignement de l'arabe littéral et du français
- la part de l'enseignement de la langue française n'est pas très éloignée de celle de la langue arabe : 54% contre 46%
- même proportion entre l'horaire global de l'enseignement en arabe et celui de l'enseignement en français : 55,3% et 44,5%
- rapport inversé pour le calcul (enseigné en français dans les premières années) les sciences naturelles et la géographie : 46% en arabe, 54% en français
- accès à l'enseignement secondaire par un concours d'entrée qui est essentiellement aussi un concours de langues au sein d'épreuves : arabe, rédaction et étude de textes (40 points), français, rédaction, étude de textes, dictée (30 points), calcul (en français).

2. Contenu des programmes

- 1ère année : apprentissage de quelques éléments de l'arabe littéral, les symboles graphiques utilisés pour écrire cette langue et les habitudes de lecture et d'écriture de droite à gauche et sur trois plans spatiaux.

éléments de calcul et de mathématiques en arabe

- 2^{ème} année : maniement de la lecture et du calcul en arabe littéral,
apprentissage du français, langue nouvelle entièrement différente de celle utilisée quotidiennement (arabe parlé) et de la langue enseignée depuis une année (arabe littéral), c'est-à-dire nouvelles structures phonologiques, grammaticales, lexicales, nouvelles habitudes psychomotrices, alors que cet apprentissage ne devait commencer qu'à la 3^e année.
- 3^{ème} année : étude de la grammaire de l'arabe littéral
grammaire française
poursuite du calcul en arabe littéral
- années suivantes : mêmes programmes de grammaire
le calcul est enseigné en français
la part du français comme langue d'enseignement devient prédominante.

3. Résultats

Les résultats enregistrés en français sont à l'évidence très insuffisants et disproportionnés avec les efforts fournis pendant toute une scolarité.

Les moyennes obtenues par les candidats admis, ou non, aux sessions du concours d'entrée en première année de cycle secondaire de Juin 1974 et Juin 1975 montrent un déséquilibre entre les résultats aux épreuves de français, arabe et calcul : c'est en arabe que les moyennes sont meilleures, en français qu'elles sont les plus faibles ; même le jeu des coefficients. Les épreuves de français sont laissées de côté générale. Les notes des candidats qui n'ont pas réussi montrent une très forte corrélation entre échec et notes faibles en français et en calcul : 95,37 des candidats qui ont échoué ont obtenu une note égale ou inférieure à 5/20 en arabe, et 1,47 d'entre eux ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne.

- l'échec dans l'exercice de la dictée est total : le tiers des élèves de la première année du secondaire obtiennent un zéro, alors que la dictée a une importance capitale dans l'enseignement du français. Ces résultats sont constants.

- la discrimination phonétique n'est acquise ni au niveau de l'oral ni au niveau de l'écrit.

4. Problèmes

- nous constatons le renforcement, au cours des 6 années du cycle primaire, de la séparation fonctionnelle entre le français qui apparaît de plus en plus comme langue de la science et de la technique, et l'arabe, réservé aux usages et traditions littéraires, religieux et culturels,

- le premier examen du système scolaire constitue un barrage qui élimine 3/4 des élèves ayant accompli le cycle primaire et qui permet à 1/4 des candidats de poursuivre leurs études secondaires.

- le français enseigné en Tunisie n'est pas une forme moyenne du français écrit, mais une des formes extrêmes, celle du français officiel. Le problème de la norme orthographique, et plus particulièrement de l'orthographe grammaticale, opposée à celle du système graphique de l'arabe littéral, vient s'ajouter aux difficultés rencontrées par l'élève.

- le problème du contenu des méthodes de l'enseignement du français se pose avec acuité : c'est en français que les élèves tunisiens vont recevoir leur formation secondaire : mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles, histoire géographique, philosophie, matières secondaires en plus complètes véhiculées par une langue mal maîtrisée.

- cette école ne fait malheureusement pas apparaître la différence de résultats en français, avant et après l'introduction de l'arabe dans l'enseignement.

5. Conclusions

- le sentiment de frustration provoqué par les échecs en français ne risque-t-il pas, vu l'importance du français dans le système scolaire, de conduire à une attitude négative vis-à-vis de l'écrit.

- cette même situation ne risque-t-elle pas d'atteindre les parents d'élèves ?
- l'attitude des enseignants ne risque-t-elle pas d'en être affectée, conscients du résultat de leur travail très en dessous du minimum nécessaire ?
- la formation essentielle n'est-elle pas menacée, compte-tenu de la maîtrise insuffisante de l'outil véhiculaire qui est incapable de fournir la précision nécessaire au développement d'une pensée scientifique véritable ?
- la place du français reste à définir, comme langue seconde, devant être enseignée avec les méthodes utilisées actuellement pour l'enseignement des langues étrangères, ce qui aura des répercussions favorables sur la maîtrise de cette langue par les élèves.

2ème aspect : la langue maternelle véhicule de l'enseignement élémentaire

Etude de Cas 3 - Le lancement du projet d'enseignement primaire de 6 ans de l'Université d'Ifé* (Nigéria, Etat de l'Ouest) eut lieu en 1970, avec l'appui du Ministère de l'Education, des autorités locales de l'enseignement d'Ifé, de nombreux spécialistes de pédagogie, de psychopédagogie, de linguistique, à l'école primaire Saint Stephen "A" de Modakeke, Ile Ifé.

Dans l'Etat de l'Ouest, 87 % des enfants scolarisés le sont dans l'enseignement primaire où deux langues sont utilisées, le yoruba et l'anglais, comme matières du programme et véhicules de l'enseignement : le yoruba est employé dès le début puis est progressivement remplacé par l'anglais. Les élèves parviennent à la fin de leurs études primaires sans posséder d'instruction élémentaire, ni en yoruba, ni en anglais (d'un des objectifs de l'instruction primaire étant l'acquisition définitive des rudiments) : 19 170 instituteurs qualifiés contre 15083 maîtres non qualifiés en 1968, examen d'entrée dans le secondaire en anglais, absence d'épreuve de yoruba au certificat de fin d'études.

Le projet d'enseignement primaire de 6 ans de l'Université d'Ifé avait pour but de démontrer la plus grande efficacité de la langue maternelle par rapport à la langue étrangère comme véhicule d'enseignement pendant tout le cycle primaire.

1. Les objectifs

- mettre au point un programme d'enseignement primaire concourant
- créer un matériel pédagogique et une méthodologie appropriés permettant d'enseigner effectivement ce programme
- employer le yoruba comme langue d'instruction pour démontrer que l'enseignement primaire est plus efficace et mieux compris dans la langue maternelle de l'enfant
- enseigner l'anglais de manière efficace en tant que langue étrangère (maîtres spécialisés, méthodes nouvelles, afin de fournir une connaissance de l'anglais adaptée à l'enseignement secondaire et aux

* AFOLAYAN Abedisi "The experience nigeriana concerning l'enseignement primaire", in Ayo Bamgbose (voir bibliographie)

types d'emploi offerts.

2. Schema, organisation de l'expérience

- 2 sections expérimentales :
 - . emploi du yoruba pour toutes les matières sauf l'anglais
 - . enseignement de l'anglais par un spécialiste
 - . matériel pédagogique conçu spécialement pour les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, le yoruba et l'anglais.
- 2 classes témoins :
 - . emploi du yoruba pour toutes les matières sauf l'anglais de la 1ère année à la 3e année, et de l'anglais de la 4e à la 6e année,
 - . même matériel pédagogique en mathématiques, sciences, sciences sociales et yoruba, mais utilisation de l'anglais à partir de la 4e année,
 - . enseignement de l'anglais par l'instituteur.

3. Hypothèses

- les élèves des classes expérimentales ne réussissent pas plus mal que ceux des classes témoins.
- l'acquisition de la langue anglaise par les élèves des classes expérimentales ne sera pas inférieure aux résultats obtenus par les élèves des classes témoins.
- les élèves des classes expérimentales seront mieux motivés, plus intéressés et plus organisés que ceux des classes témoins.

4. Problèmes

Les problèmes qui se posent sont les suivants : le yoruba est-il une langue apte à transmettre les connaissances en mathématiques, en sciences exactes, en sciences sociales ; il s'agit de présenter le matériel pédagogique en yoruba pour exprimer des concepts nouveaux.

Est-il préférable de retarder le passage à la langue anglaise, quel est le meilleur moment pour effectuer le passage ? Les élèves des classes expérimentales auront-ils suffisamment acquis la pratique de l'anglais pour pouvoir l'utiliser lorsqu'ils auront quitté l'école ?

5. Déroulement du projet

La formation en cours d'emploi a été rendue obligatoire pour les maîtres et organisée pendant les périodes scolaires et les vacances. Trois de stages de rédaction ont eu lieu, qui ont aboutit aux recommandations suivantes :

- .les classes pilotes et les classes témoins devraient suivre le même programme et utiliser un même matériel didactique (afin de déterminer la langue d'instruction)
- .les programmes d'études, le matériel pédagogique devraient être rédigés en yoruba et en anglais (pour servir d'exemple à tous ceux qui souhaiteraient exploiter l'expérience dans une autre langue)
- .les versions yoruba de tous les textes devraient être mises au point selon des critères uniques par une seule personne (afin d'assurer l'uniformité des conventions orthographiques).

Les enseignants ont été amenés à s'intéresser davantage à la conception et à la mise en oeuvre du projet du fait qu'il ont rédigé ensemble le matériel d'enseignement pour les 6 années du primaire, ont révisé le programme d'études, déterminé et évalué le contenu du matériel pédagogique.

6. Résultats

- développement du yoruba : les trois procédés d'enrichissement lexical ont été exploités : création de nouvelles unités lexicales à partir des phonèmes et morphèmes existants, modification de la portée sémantique d'une unité lexicale, emprunts à des langues étrangères pour répondre aux besoins nouveaux, notamment en mathématiques.

Sur le plan de l'orthographe, un système rationnel et acceptable est née la pratique préférée par les élèves.

- recherches sur l'anglais : un cours de rattrapage innovant d'anglais en première année de l'enseignement secondaire, appuyé sur une évaluation scientifique de l'impédence de l'anglais des élèves à ce niveau a été prévu ; il comporte - inconnus :

- .le type d'anglais requis en tant que langue d'instruction de l'enseignement secondaire,
- .celui qui s'acquiert dans l'enseignement primaire d'Etat,
- .celui correspondant au niveau atteint par les élèves à la fin des 6 années d'enseignement dans le cadre du projet,
- .la manière dont on peut relever le niveau insuffisant de l'anglais acquis à l'école primaire.

Les deux premières inconnues sont à l'étude ; les données devront être soumises à une étude et analyse linguistiques.

7. Evaluation des résultats du projet

Une évaluation globale est en cours, ainsi qu'une évaluation pour les différentes disciplines ; le processus de renouvellement des programmes est un résultat non prévu mais indiscutable. Nous n'avons donc pas de résultats précis concernant les performances des élèves, le degré de réussite des programmes d'enseignement des diverses disciplines et un 3e groupe, dont la langue d'instruction serait l'anglais, le yoruba étant une matière enseignée pendant les 6 années, aurait heureusement complété l'évaluation des résultats obtenus.

L'un des résultats les plus remarquables est le développement du yoruba en vue de son utilisation dans l'enseignement primaire, notamment dans les disciplines nouvelles (sciences élémentaires, mathématiques modernes).

La nature et l'écart entre le niveau atteint en anglais à la fin de l'enseignement primaire et le niveau nécessaire pour suivre la 1^{re} année du cycle secondaire doit être précisée.

La motivation, la participation et la formation des enseignants font partie intégrante du déroulement du projet.

Etude de Cas 4 - Cette expérience du Collège Libermann de Douala* (Cameroun) pourrait être mise à part en ce sens que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement n'intervient qu'au début du cycle secondaire. L'enseignement des langues africaines a été introduit dans les programmes d'enseignement en Octobre 1966, sur l'initiative de l'actuel Recteur de l'établissement, Collège privé d'enseignement secondaire.

1. Objectifs

- donner une place à la culture africaine pour éviter un déracinement complet des jeunes du fait de leur formation actuelle dans une culture étrangère,

- "donner aux élèves une plus grande fierté de leur patrimoine traditionnel et une plus grande estime mutuelle par une connaissance de leur héritage commun".

2. Organisation de l'expérience

- l'enseignement est obligatoire les 4 années du premier cycle.
- deux heures par semaine dans les classes de 6e et 7e (les deux premières années), une heure dans les classes de 8e et 9e.
- les langues enseignées sont au nombre de 5 : on tend maintenant à privilégier les langues régionales véhiculaires, le duala et la basaa.

3. Déroulement de l'expérience

- 2 niveaux d'enseignement :
 - un niveau d'étude et d'approfondissement pour les locuteurs d'une des langues retenues. Écriture, lecture, grammaire, étude de textes, traductions de textes français.
 - apprentissage d'une des langues pour les non-locuteurs, pratique et compréhension courante, habitude de la transcription moderne des langues nationales et de leur analyse grammaticale, assimilation orale d'éléments de cette conversation et studios pédagogiques divers. Primauté à l'oral. Cours entièrement faits dans la langue.

* P. de GASTINE "L'enseignement des langues nationales au Collège Libermann de Douala" In: Recherche Pédagogie et Culture, n° 34, Vol. VI, Paris-1967.

- les enseignants sont recrutés sur place, en fonction de leur compétence pédagogique et de leur motivation ; ils n'ont pas de notions de linguistique et doivent être formés sur place,

- les manuels sont réalisés avec le concours des enseignants.

4. Problèmes

- l'enseignement intervient après 6 années d'enseignement en langue étrangère "qui ont habitué l'élève à détacher son attention du milieu qui l'entoure",

- l'expérience est isolée, menée dans un établissement privé, dans le cadre d'un programme qui ne prévoit pas de place à l'enseignement des langues nationales et qui ne sont inscrites à aucun programme d'examen,

- la formation des enseignants souffre du manque d'assistance technique et scientifique spécialement affectée au soutien et au contrôle de l'expérience,

- la préparation et la production des manuels manquent de moyens financiers.

5. Résultats

Compte tenu des difficultés et des insuffisances, ce sont les résultats de sondages qui peuvent être relevés, et non une évaluation complète et chiffrée :

- Les élèves sont très motivés par l'apprentissage d'une autre langue (communication, compréhension, ou de leur propre langue indigène, rapide dans leur communauté),

- L'étude scientifique de la phonétique et de la grammaire de leur langue leur permet de mieux comprendre certaines règles phonétiques ou les structures grammaticales du français (possibilités nouvelles pour l'apprentissage des langues étrangères),

- L'étude précise des textes permet d'appréhender plus librement le fait littéraire. L'étude systématique de quelques fragments traduits en français avec précision, commentés, leur permet d'acquiescer "un outil précieux pour l'expression de la pensée".

Etude de cas 5 : La "Radio-Antena" en Argentine

Expérience d'émissions radiophoniques en langue espagnole destinées à une communauté indienne Mataco, commencée en 1972, en cours.

1. Objectifs du Projet

- Enseigner la langue espagnole aux hommes et aux femmes de la communauté indienne - 12000 personnes environ, nomades, parlant exclusivement une langue indienne, le Mataco, exploitées socialement et économiquement, extrêmement pauvres, méprisées par la population blanche -, le but étant de les ouvrir sur le monde environnant en leur donnant les moyens d'une communication pratique, notamment aux femmes en butte à une double exploitation (homme/femme, espagnol/indien).

L'importante désertion scolaire est supposée être principalement due à une méconnaissance de la langue espagnole, langue de l'école.

2. Schéma de l'expérience

L'équipe radiophonique s'appuyait sur l'infrastructure technique de la Radio Nationale, implantée à Buenos Aires, dont l'un des objectifs était l'expansion d'expériences d'enseignement à un niveau local ou régional.

Cette équipe était très restreinte : une personne chargée de la production des émissions, une personne chargée de leur rédaction, une personne chargée de leur réalisation, toutes trois parlant uniquement l'espagnol ; trois Indiens bilingues ayant suivi une formation à la production radiophonique, et deux opérateurs de prise de son.

La base de travail de l'équipe était située à Salta, à une distance de 1800 kms de Buenos Aires : l'équipe se rendait régulièrement à Buenos Aires pour procéder à l'élaboration des émissions proprement dites (6 à 12 émissions par mois) pendant une semaine par mois. La ville de Salta était elle-même part située à 400 kms de la région de Chaco Salteño où se trouve concentrée la population indienne, et d'où, une fois par mois, venait l'équipe composée des trois Indiens pour la mise au point et la production des émissions.

Six émetteurs privés étaient implantés dans six villas - de 10 à 30000 habitants - de la région.

3. Fonctionnement de l'expérience

Deux étapes marquent le déroulement de l'expérience. La première, de 1972 à 1975, était axée sur l'apprentissage de l'espagnol fondé sur un enseignement structural élémentaire ; démarche rigide donc, imposée par le souci "d'enseigner" la langue :

Cette première série d'émissions était diffusée deux fois par semaine, pendant une durée de 15 à 20 minutes. Les scénarios des émissions étaient écrits en espagnol par l'équipe des trois charges de production, de rédaction et de réalisation, discutés et relus par les techniciens indiens, puis traduits en matak. Ils étaient ensuite enregistrés en studio, à Salta, puis distribués dans les six émetteurs privés de la région de Chaco Salteño.

2^{de} période : Après une interruption d'une année due à la remontée du Peronisme et du mouvement nationaliste, les émissions reprennent sous la protection de l'Eglise anglicane, à la fin de l'année 1975.

Cette fois-ci, huit indiens (dont les trois premiers) font partie de l'équipe, mais l'opérateur professionnel manque. Il n'y a plus d'infrastructure de soutien, l'équipement est rudimentaire - un magnétophone UHER, deux microphones, une régie-son, une batterie - mais utile de par sa légèreté même qui permet le déplacement aisé en brousse : il s'agit en effet de rejoindre les groupes qui se déplacent, les motiver et les faire participer aux émissions correspondant à leurs centres d'intérêt : ces émissions sont enregistrées sur place, puis recopiées et diffusées une à deux semaines plus tard.

4. Déroulement des émissions

Thèmes des émissions : Éducation (apprentissage de base)
Santé (soins et traitement de maladies, hygiène)
Formation professionnelle (commerce, conseils agricoles, problèmes administratifs).

L'enseignement de la langue s'appuyait sur des méthodes traditionnelles d'enseignement structuraliste, à partir de thèmes précis : les émissions se déroulaient de la manière suivante :

1^{ère} séquence : - annonce de l'émission : petite musique à la harpe indienne (berembao). Le titre même de l'émission

possède une double signification : "antena" signifie "bienvenue" en mataco.

- présentation du thème : "Je suis malade, je dois me rendre chez le médecin" par exemple.
- dramatisation jouée par les trois "techniciens-acteurs" indiens (une femme et deux hommes) : trois structures linguistiques sont présentées par émission, à l'aide de phrases courtes dont on change certains mots.
- les phrases sont répétées par les acteurs en espagnol, puis en mataco.
- phase de systématisation : la même structure est répétée par les trois voix différentes ; elle est suivie d'une pause permettant une répétition individuelle des auditeurs.
- il n'existe pas de supports écrits, les indiens ne sachant pas lire.

2nde séquence :

L'émission se poursuit par des actualités, des nouvelles, des informations concernant des innovations introduites dans le pays, suivies de diffusion d'informations personnalisées, localisées, transmettant des messages personnels, donnant par exemple des nouvelles d'amis ou de parents hospitalisés et isolés.

5. Difficultés rencontrées

- La radio devient un article de première nécessité, mais de qualité médiocre.
- Difficulté de distribution des bandes magnétiques, les conditions de transport sont mauvaises.
- Irrégularité des émissions : arrêt ou intensification de la diffusion pendant la saison des pluies et selon que les indiens doivent chercher un moyen de survie ou au contraire sont contraints, s'ils ne trouvent pas d'occupation, de rester chez eux.
- Il a fallu convaincre les propriétaires des émetteurs privés de l'importance de la diffusion des émissions à des heures précises inscrites pour les six stations émettrices.

- Difficultés également dues à l'utilisation de la langue indienne, jusqu'à ce jour jamais utilisée à la radio, le public étant une population des plus défavorisées, décimée par le sous-développement, par conséquent "insignifiante".

6. Evaluation des résultats

Des critères d'évaluation immédiats sont difficiles à utiliser lorsqu'il s'agit d'une action de masse à long terme. Cependant,

- un résultat positif a pu être constaté au niveau des centres médicaux qui ont reçu un nombre croissant de patients indiens, et une nette modification de comportement de leur part.
- l'aspect le plus positif, quant à l'écoute et au suivi des émissions, a sans doute été le côté "réseau d'informations" des émissions : des vérifications sur la transmission effective des messages à la population marginalisée ont pu être effectuées.
- C'est à ce niveau qu'intervient le problème de la langue "étrangère" véhiculée à travers des thèmes, des notions, des contenus précis : santé, hygiène, agriculture.

Si un apprentissage précis de la langue étrangère n'a pu être évalué, une conséquente modification d'attitude face à la langue espagnole a été enregistrée, en opposition avec l'attitude de rejet de cette langue considérée antérieurement comme une langue "dangereuse" menaçant l'existence même de leur groupe en tant qu'identité culturelle.

- Est remarquable la bonne volonté et même l'enthousiasme des groupes qui attendaient l'arrivée de l'équipe radiophonique devant réaliser les émissions ; la présence des techniciens indiens, ainsi que le fait que leur propre langue "passait" pour la première fois sur les ondes ont beaucoup contribué à la disparition de la méfiance dont la communauté matakoo faisait preuve au début.

A N N E X E III

B I B L I O G R A P H I E

B I B L I O G R A P H I E

- AFOLAYAN Abedisi, "Une expérience Nigériane concernant l'enseignement primaire" in Bamgbose Ayo, Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 25-39
- ALABI Rufus, "La formation des maîtres pour l'enseignement des Sciences au Nigéria" in Perspectives, Unesco, Vol. VIII, n°1, 1978, pp.114-119
- A.U.P.E.L.F. (Association des Universités en Partie ou Entièrement en Langue Française) "Quatrième Table Ronde des Instituts et Centres de Linguistique Appliquée d'Afrique Noire Francophone - Dakar - 14-17 Mars 1979" Rapport de synthèse, 12 p.
- AWONIYI A. Timothy, "Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale. Historique" in Bamgbose Ayo, Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp.25-3
- BAMGBOSE Ayo, "Evolution du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement" in Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 1-9
- BELLONCLE Guy, AGASSA Hamidou, "Alphabétisation et développement - Rapport final du cycle de perfectionnement du 9 avril au 18 mai 1979", A.C.C.T. (Agence de Coopération Culturelle et Technique)- Ecole Internationale de Bordeaux, p. 172
- BEMANANJARA Zefaniasy, "Le Malgache dans l'enseignement à Madagascar, aperçu sur la planification linguistique mise en oeuvre" Communication au Colloque sur l'enseignement des langues Nationales, Dakar, A.U.P.E.L.F. p. 12
- BERNSTEIN Basil, "Langage et classes sociales" Edition de Minuit, Collection Le Sens Commun, 1975, 347 pages.
- BOADI A. Lawrence, "Enseignement et langue maternelle au Ghana" in Bamgbose Ayo, Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 75-101
- BOUQUIAUX L. "Recherche fondamentale et enseignement des langues africaines" in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 34, Vol.VI, mars-avril 1973, pp. 22-35
- BOUREIMA Sidi Cissé, "Problèmes de Politique Linguistique en éducation dans les pays d'Afrique Noire" n° 1 - Série Projet Ouest-Africain de formation à la recherche-évaluative en éducation, Université de Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation, Québec 10.
- BOUION Charles, "Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes des élèves" IN Revue de Linguistique Appliquée, n° 10, Avril-Juin 1973.

- 13 CALVET Louis Jean, "Linguistique et colonialisme, Petit traité de glottophagie"
Paris-Payot, 1976, p. 250
- 14 CHAMPION Jacques, "Les difficultés de l'Enseignement du français aux populations
d'Afrique francophone"
Collection C.M.I.E.B. (Centre Mondial d'Education Bilingue)
n° 10, Paris 1974
- 15 C.I.R.E.L.F.A.:
"Langue et Société", Document n° 1, 1978, A.C.C.T.-A.U.P.E.L.F. p.89
- 16 C.L.A.D., (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar) "Réalités Africaines et Langue
Française", Université de Dakar FANN-Sénégal, n° 9, Janvier 1979, p. 64
- 17 C.M.I.E.B., (Centre Mondial d'Investigation sur l'Education Bilingue) "Rapport
du stage de préparation pédagogique aux problèmes de l'éducation
bilingue en Afrique, Cabourg(France), 21-30 Août 1976"
Collection C.M.I.E.B., Hors série, Paris 1977
- 18 C.R.E.L.A.N.S.,
"Les langues nationales au Sénégal, Réalités et perspectives"
C.L.A.D., n° 1, Juin 1977, p. 140
- 19 C.R.E.L.A.N.S.,
"Un aspect de l'enseignement en langue maternelle : la lecture"
C.L.A.D., n° 3, Novembre 1978, p. 130
- 20 DAS GOPTA Juotirindra, "Planification dans les domaines de la langue, de l'éducation
et du développement" in Perspectives, Unesco, Vol. VI,
n° 3, 1976, pp. 406-412
- 21 DECHERIEV younous et MIKHALTCHEENKO Vica Y., "Un cas témoin : l'expérience soviétique
en matière de langue"
in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3, 1976, pp. 413-418
- 22 DIAGNE Pathé, "Langues Africaines d'intercommunication régionale"
Unesco, ED-78/WS/123, p. 13
- 23 DIARRA Minabe, "Aperçu de la situation ethno-linguistique du Mali"
Documentation Linguistique, Unesco, 77/WS/143, p. 29
- 24 DIRECT, "Bilinguisme et langues minoritaires"
A.C.C.T., n° 5, 1977
- 25 DIRECT, "Langues en mutation"
A.C.C.T., n° 4, 1977
- 26 DIRECT, "La radio, instrument d'éducation"
A.C.C.T., n° 1, 1979
- 27 DIRECT, "Pour maîtriser la radio éducative"
A.C.C.T., n° 2, 1979

- 28 DYASI M. Hubert, "Le projet africain d'enseignement des sciences au niveau primaire" in Perspectives, Unesco, Vol.VIII, n° 1, 1978, pp. 87-100
- 29 EGLY Max et MAHIEUX Francis, "Télévision scolaire au Sénégal - Etude des conditions de réalisation de la phase 2" A.S.C.T., Juin 1976, p. 62
- 30 FEDRY J. "Initiation à l'étude des langues maternelles dans un Collège secondaire du Tchad" in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 34, Vol. VI, mars-avril 1978, pp. 12-18
- 31 FOUCAMBERT Jean, "La manière d'être lecteur" O.C.D.L. - Sermap, Paris 1976, p. 127
- 32 FRANCKEL JJ, et LE ROUZO ML, "Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire" IN Revue de Linguistique Française, n° 22, 1974, pp.107-121
- 3 FYLE Clifford, "L'emploi de la langue maternelle dans l'enseignement en Sierra-Leone" in Bangbese Ayo, Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 39-57
- 4 GASTINES de F., "L'enseignement des langues nationales au Collège Libermann de Douala" in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 34, Vol. VI, mars-avril 1978, pp. 16-22
- 35 HERNANDEZ Dolores F., "La rénovation de l'enseignement élémentaire des sciences aux Philippines" in Perspectives, Unesco, Vol. VIII, n° 1, 1978, pp. 107-114
- 36 HOUIS Maurice et BOLE RICHARD Rémy, "Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement" Unesco-Agedoc, Juin 1977, p. 72
- 37 HOUIS Maurice, "Le problème du choix des langues en Afrique" in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3 1976, pp. 418-431
- 38 I.P.N. (Institut de Pédagogie National) de Bangui, "Introduction du Sango dans l'enseignement primaire" in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 34, Vol. VI, mars-avril 1978 pp. 32-36
- 39 JACKSON R. et T'SOU B.K.Y., "Problèmes et réformes de langage dans la République Populaire de Chine" in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 34, Vol. VI, mars-avril 1978, pp. 42-48
- 40 LAGORIA Alfaro C. BALLON Lourdes E., "Pérou, l'institutionnalisation du Quechua" in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3, 1976 pp. 451-458

- 41 MHINA George A., "La planification linguistique en Tanzanie, défense et illustration du Kiswahili" Documentation linguistique, Unesco, ED-76/WS/29, p. 57
- 42 MORRIS W. Robert, "Le rôle de la langue dans l'étude des mathématiques" in Perspectives, Unesco, Vol. VIII, n° 1, 1978, pp. 78-87
- 43 MUDIMBE V.Y., "Procédés d'enrichissement du vocabulaire et créations de termes nouveaux dans un groupe de langues d'Afrique Centrale" Documentation linguistique, Unesco, ED-77/WS/142, p. 24
- 44 NDAMBA J., "Problématique de l'enseignement des langues négro-africaines" Communication au Colloque sur l'enseignement des langues nationales, Dakar - A.U.P.E.L.F.
- 45 PETERS Manfred, "Prolégomènes à une grammaire des opprimés" Collection C.M.I.E.B., n° 7, Paris 1977, p. 15
- 46 POTH Joseph, "Langues nationales et formation des maîtres en Afrique" Série Etudes et documents d'éducation, n° 32, Unesco, 1979, p. 51
- 47 RANAWEERA Mahinda A., "Sri-Lanka : l'enseignement des sciences dans les langues nationales" in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3, 1976, pp. 442-451
- 48 ROSSEEL Eddy, "Un objectif majeur pour l'enseignement des langues en milieu multi-culturel : le dépassement de l'anomie" Cahiers du C.M.I.E.B., n° 10, Paris 1978, p. 20
- 49 SCHREYER Roland, "Etude préliminaire pour la création d'une presse rurale" Série Côte d'Ivoire, Développement des Systèmes et des méthodes de communication, Unesco, RP/1975-76/4.131, 1976, p. 23
- 50 SIDDO Issa, "Problématique de l'enseignement des langues africaines à partir de l'analyse de l'expérience d'enseignement en haussa à l'Ecole Normale de Zinder (Niger)" - Communication au Colloque sur l'enseignement des langues nationales, Dakar - A.U.P.E.L.F., p. 10
- 51 SKIK Hichen, "Le bilinguisme à l'école primaire tunisienne" Collection C.M.I.E.B., n° 8, Paris 1977, p. 16
- 52 SOLOMON Denis, "Etude préliminaire sur les politiques, moyens et méthodes d'enseignement au Nigéria : problèmes et solutions" - Documentation linguistique pour les pays en développement, Cas, problèmes, solutions, Unesco, ED76/WS/30, p. 29
- 53 SOW Alfâ Ibrâhîm, "Langues et politiques de langues en Afrique noire" Nubia-Unesco, 1977, p. 474
- 54 TAIWO C.O., "Nigéria : tentatives et problèmes en matière de langue" in Perspectives, Unesco, Vol. VI n° 3, 1976, pp. 431-442

- 55 TAIWO C.O., "La langue maternelle comme moyen de promouvoir l'accès égal à l'enseignement au Nigéria : problèmes et solutions"
Documentation linguistique pour les pays en développement, Cas problèmes, solutions, Unesco, ED-76/WS/30, p. 29
- 56 TITONE Renzo, "L'enseignement d'une seconde langue en milieu plutilingue/multi-culturel" Réunion d'experts sur l'enseignement des langues en milieu bilingue ou plurilingue et multiculturel, Paris, 19-23 décembre 1977, Unesco, ED-77/CONF.613/6, p.148
- 57 ULRICH-Atena Ela, "Minorités linguistiques nationales : l'éducation bilingue" in Perspectives, Unesco, Vol. VI, n° 3, 1976, pp. 458-466
- 58 U.N.E.S.C.O., "Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique" Les Presses de l'Unesco, Paris, 1976, p. 231
- 59 U.N.E.S.C.O., "Réunion d'experts sur la diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la seconde langue en fonction des objectifs visés, des niveaux et groupes d'âge, du milieu socio-professionnel" Paris, Unesco, 15-20 Septembre 1975, Rapport final, ED-75/CON 606/25 p. 14 plus annexes
- 60 U.N.E.S.C.O., "Colloque sur les problèmes de la scolarisation en langue maternelle dans une sous-région d'Afrique, Breda -Dakar, 14-18 Juin 1976" Document de travail - Unesco, ED-76/CONF.813/2, p. 17
- 61 U.N.E.S.C.O., "Colloque sur les problèmes de la scolarisation en langue maternelle dans une sous-région d'Afrique, Breda - Dakar, 14-18 Juin 1976" Rapport final - Unesco, ED-76/CONF. 813/3, p. 10 plus annexes
- 62 U.N.E.S.C.O., "Réunion d'experts sur l'enseignement des langues dans un contexte bi- ou plurilingue et multiculturel" Note d'orientation, Paris, 19-23 Décembre 1977 - Unesco, ED-77/CONF.613/4, p. 3 plus annexes
- 63 U.N.E.S.C.O., "Réunion d'experts sur l'enseignement des langues dans un contexte bi- ou plurilingue et multiculturel" Rapport final, Unesco, ED-77/CONF.613/7, p. 15 plus annexes
- 64 U.N.E.S.C.O., "Réunion d'experts sur la transcription et l'harmonisation des langues africaines - Niamey (Niger), 14-21 Juillet 1978" Rapport final, Unesco, CC-78/CONF.625/COL-6, p. 23
- 65 U.N.E.S.C.O., 18 Communications au Colloque ci-dessus, p. 220
- 66 VERBEKE Ronald, "Langues véhiculaires de l'enseignement en Afrique Noire" in Revue Internationale de Pédagogie, Hambourg, Unesco, Vol. 12, n° 4, pp. 450-466

- 67 WILLIAMSON Kay, "Le projet Livres de Lecture de l'Etat des Rivières au Nigéria" in Bamgbose Ayo, Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Les Presses de l'Unesco, Paris 1976, pp. 121-137
- 68 ZACHARIEV Zacharie, "Quelques réflexions sur les problèmes de planification linguistique" Séminaire régional de formation en matière d'élaboration des programmes scolaires destinés aux pays africains francophones et lusitanophones - Dakar, 30 octobre-17 novembre 1978, Unesco, ED-78/WS/113, p. 20
- 69 ZACHARIEV Zacharie, "Droits linguistiques et droits à l'éducation dans les sociétés pluriilingues" in Perspectives, Unesco, Vol. VIII, n° 3, 1978, pp. 263-272

POPULATION & HUMAN RESOURCES DIVISION

DISCUSSION PAPERS

[A * by the number indicates the paper is
Bank-confidential or otherwise restricted.]

- 81-1 Oey A. Meesook, "Demographic Characteristics of Individuals and the Measurement of Lifetime Income". February 1981.
- 81-2 Susan H. Cochrane, "The Economics of Fertility with Examples from Asia". February 1981.
- 81-3 Rashid Faruqee, "Social Infrastructure and Services in Zimbabwe". February 1981.
- 81-4* Richard Sabot, A. Berry, A. Hazlewood, J. Knight, J. Armitage and M. Boissiere, "Cognitive Skills: Their Determinants and Influence on Earnings in Two Poor Urban Economies." February 1981.
- 81-5 Dean T. Jamison, Barbara Searle, Stephen Heyneman, and Klaus Galda "Improving Elementary Mathematics Education in Nicaragua: An Experimental Study of the Impact of Textbooks and Radio on Achievement". March 1981.
- 81-6 Rashid Faruqee, "Analyzing the Impact of Health Services: Narangwal and Other Experiences". March 1981.
- 81-7 J. B. Knight and R. H. Sabot, "Labor Market Discrimination in a Poor Urban Economy". March 1981.
- 81-8 Oey A. Meesook, "Interrelationships between Demographic Factors and Income Distribution: Problems of Measurement, Description and Interpretation". April 1981.
- 81-9 Susan H. Cochrane, Nirmala Joshi and Kalpana Nandwani, "Fertility Attitudes and Behavior in the Nepal Terai". April 1981.
- 81-10 J.B. Knight and Richard Sabot, "The Role of the Firm in Wage Determination: An African Case Study". April 1981.
- 81-11 J.B. Knight and Richard Sabot, "The Returns to Education: Increasing with Experience or Decreasing with Expansion?". March 1981.
- 81-12 J.B. Knight and Richard Sabot, "From Migrants to Proletarians: Employment Experience, Mobility and Wages in Tanzania". March 1981.
- 81-13 A. Berry and Richard Sabot, "Unemployment and Economic Development". April 1981.
- 81-14 Rashid Faruqee and Ethna Johnson, "Health, Nutrition and Family Planning: A Survey of Experiments and Special Projects in India". April 1981.
- 81-15 Francois Orivel and Dean T. Jamison, "The Cost-Effectiveness of Distance Teaching Projects". June 1981

- 81-16 Richard Sabot, "Labor Force Growth, Employment and Earnings in Egypt: 1966-1968". May 1981.
- 81-17 K.C. Zachariah, "Anomaly of the Fertility Decline in Kerala: Social Development, Agrarian Reforms, or the Family Planning Program". May 1981.
- 81-18 Richard Sabot, A. Berry, A. Hazlewood, J. Knight, P. Collier, J. Armitage, M. Boissiere, "Education Expansion and Labor Market Adjustment in Kenya and Tanzania - A Background Paper". May 1981.
- 81-19 Nancy Birdsall and Oey Meesook, "Child Schooling, Number of Children and Intergenerational Transmission of Inequality: A Simulation". May 1981.
- 81-20 Francois Orivel, "The Impact of Agricultural Extension Services: A Review of the Literature". July 1981.
- 81-21 Nancy Birdsall and M. Louise Fox, "Why Males Earn More: Location, Job Preferences and Job Discrimination Among Brazilian Schoolteachers". May 1981.
- 81-22 Althea Hill, "The Demographic Situation in Sub-Saharan Africa: A Discussion Paper". May 1981.
- 81-23* R. Sabot, A. Berry, A. Hazlewood, J. Knight, J. Armitage, M. Boissiere "Does the Expansion of Education Compress the Structure of Wages and Reduce the Inequality of Pay? A Preliminary Analysis". July 1981.
- 81-24* Nancy Birdsall and Dean T. Jamison. "Income and Other Factors Influencing Fertility and Mortality in China". Forthcoming.
- 81-25* Nancy Birdsall, Sulekha Patel and K. C. Zachariah, "Alternative Projections of the Chinese Population". June 1981.
- 81-26* T.J. Ho, Dean T. Jamison, and F.L. Trowbridge. "Food Availability and the Nutritional Status of Children in China". Forthcoming.
- 81-27* Dean T. Jamison. "Child Malnutrition and School Retardation in China". Forthcoming.
- 81-28 - Deborah Lhamon Macmillan. "Language Policies for African Primary Education: Summary of the Anglophone Research Literature." July 1981.
- 81-29 Tania Thevenin. "Les Implications Pedagogiques des Politiques de langues dans l'enseignement en Afrique: Une revue de la litterature Francophone". June 1981. Also available in English as "Pedagogical Implications of Language Policy in African Schools: A Review of the Francophone Literature".

- 81-30 Vicente Paqueo. "A Household Production Model of School Enrollment: A Probit Analysis of the 1978 Bicol Multipurpose Survey Data". June 1981
- 81-31 Bryan L. Boulier and Vicente B. Paqueo. "On the Theory and Measurements of the Determinants of Mortality". June 1981
- 81-32 Reynaldo Martorell. "Nutrition and Health Status Indicators: Suggestions for Surveys of the Standard of Living in Developing Countries". June 1981.
- 81-33* R. Sabot, A. Berry, A. Hazelwood, J. Knight, J. Armitage, and M. Boissiere. "Correlates of Educational Attainment in Tanzania". July 1981.
- 81-34 Susan H. Cochrane. "The Determinants of Fertility and Child Survival in the Nepal Terai". July 1981.
- 81-35 Joanne Leslie, B.G. Baidya, and K. Nandwar. "Prevalence and Correlates of Childhood Malnutrition in the Terai Region of Nepal". July 1981.
- 81-36 R. Mansell Prothero. "Perspectives on Population Mobility in West Africa". August 1981.
- 81-37 Timothy King. "Population Growth, International Resource Transfers, and International Migration". August 1981
- 81-38 Timothy King. "Immigration from Developing Countries: Some Philosophical Issues". August 1981.