

Joseph POTH

**L'aménagement linguistique en
contexte éducatif plurilingue**
(version Afrique)

*Schéma directeur pour une réforme linguistique
en contexte scolaire*



Centre International de Phonétique Appliquée - Mons
Guide pratique Linguapax n°1

L'Agence de la Francophonie (ACCT) a contribué à la publication de cet ouvrage.

© CIPA 1997
D/1997/7789/i

*Avec le concours scientifique et technique
de la chaire UNESCO en aménagement linguistique et
didactique des langues de l'Université de Mons-Hainaut
et du Centre UNESCO de Catalogne*

AVANT-PROPOS

LINGUAPAX est un projet de l'UNESCO qui vise à promouvoir la culture de la paix à travers l'éducation plurilingue à tous les niveaux éducatifs, et le respect de la diversité linguistique.

Ce projet a pour but général d'apporter une réponse linguistique spécifique aux problèmes posés par la recherche de la paix, la défense des droits de l'homme et la promotion d'une véritable éducation pour la démocratie.

Les moyens utilisés pour atteindre cet objectif sont l'identification de nouveaux programmes d'enseignement des langues étrangères et maternelles axés sur la tolérance, la compréhension et la solidarité internationales ainsi que l'élaboration de méthodes d'enseignement intégrant structurellement des objectifs de coopération et de solidarité au niveau international tout en éliminant stéréotypes et préjugés dévalorisants. La formation des enseignants et la conception des manuels scolaires dans cette perspective constituent les éléments déterminants de cette stratégie.

Dans un premier temps, LINGUAPAX se propose de donner priorité aux actions suivantes:

1. ÉLABORER, à titre expérimental de nouveaux contenus de cours de langues étrangères susceptibles d'apporter aux élèves une connaissance objective des éléments importants de la vie quotidienne, de la culture, de la littérature, du folklore, des moeurs et des habitudes des pays où se pratiquent les langues étudiées.
2. FACILITER l'intégration des langues minoritaires ou minorisées dans les plans d'aménagement linguistique à l'intérieur de schémas directeurs adaptés aux diverses situations qui prévalent dans les États membres où une décision en ce sens a été prise.
3. SOUTENIR la diffusion de méthodes efficaces pour l'enseignement des langues étrangères et des langues maternelles dans l'esprit d'un renforcement de la coopération pacifique entre les communautés, les peuples et les nations.

4. ANCRER **LINGUAPAX** dans la culture de la paix, dans l'effort de l'UNESCO pour développer l'esprit de tolérance, défendre la cause des droits de l'homme, et l'éducation pour la démocratie.
5. ÉLABORER une carte linguistique du monde qui ait une fonction descriptive et explicative, qui soit régulièrement mise à jour et qui ait des objectifs opérationnels de sauvegarde et de protection des langues vivantes.
6. PROMOUVOIR une culture multilingue: à cet effet, aider les États à renouveler leurs critères de planification linguistique et fournir aux éducateurs et aux enseignants des instruments pédagogiques appropriés.
7. PARTICIPER à l'élaboration de dispositifs juridiques en matière de droits linguistiques en examinant les moyens de transformer la *Déclaration Universelle des Droits Linguistiques* (Conférence de Barcelone, 6-9 juin 1996) en un texte normatif, approuvé par l'Assemblée Générale des Nations Unies).
8. INTERVENIR prioritairement dans les contextes pré- ou/et post-conflictuels.
9. PRENDRE EN COMPTE la défense des langues minoritaires ou minorisées en relation avec la promotion des langues étrangères.
10. AIDER les enseignants à exploiter les acquis de la psycholinguistique pour éviter qu'un enseignement de mauvaise qualité ne débouche sur des phénomènes de rejet envers la langue étrangère elle-même, puis envers la culture qu'elle représente, ce qui serait contraire à l'esprit de **LINGUAPAX**.
11. PRENDRE EN COMPTE les données de la didactique des langues qui postulent deux méthodologies spécifiques selon qu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère ou du perfectionnement d'une langue maternelle.
12. ÉTENDRE la philosophie de **LINGUAPAX** à l'ensemble de l'enseignement des sciences sociales dans le cadre éducatif.

13. RECHERCHER systématiquement les convergences et la coordination aux niveaux didactique et pédagogique dans l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue étrangère sans violer les faits linguistiques d'une langue à une autre.

Le présent "Guide de l'aménagement linguistique en contexte plurilingue" s'inscrit plus particulièrement dans le cadre des actions mentionnées aux points n°2, n°6 et n°9. Il reprend en les résumant et en les réorganisant les contenus d'un séminaire international tenu à l'Université de Mons-Hainaut sous le titre "Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique". Ce séminaire animé par l'auteur de cette brochure avait bénéficié de la participation de l'UNESCO, de l'ACCT, de l'Union Européenne et de la CONFEMEN et avait rassemblé de nombreux représentants des pays africains.

Sur la base des documents pratiques validés par l'usage et élaborés par l'UNESCO, le guide traite de l'aménagement linguistique dans une perspective globale et dégage les éléments de réponse linguistique à la solution des conflits qui se développent sur le terreau de l'intolérance linguistique et culturelle. Il précise les critères techniques qui permettent d'accorder aux langues minoritaires un statut partiel ou plénier de langues d'enseignement. Il identifie des stratégies de sensibilisation et de formation des enseignants chargés de la didactique des langues et de la production du matériel pédagogique adéquat. Il met enfin en relief le rôle de l'enseignement plurilingue qui, aux divers niveaux de l'éducation de base et de l'alphabétisation, peut constituer un élément moteur pour le respect des droits de l'homme et de l'enfant, la compréhension mutuelle des peuples et la sauvegarde des cultures spécifiques menacées d'extinction ou simplement en situation de faiblesse vis-à-vis des plus forts.

Bien que particulièrement axé sur l'Afrique - qui dispose d'une expérience non négligeable dans les divers domaines de l'aménagement linguistique - ce guide offre des possibilités de transferts méthodologiques à d'autres situations représentées dans diverses régions du monde où la question de la place occupée par les langues autochtones dans l'enseignement formel se pose avec une intensité croissante.

La série des "guides pratiques de LINGUAPAX" comprend actuellement les guides suivants dont les versions françaises sont en cours de finalisation. Les versions anglaise et portugaise suivront dans les meilleurs délais:

- *guide de l'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue;*
- *guide pratique de la conception et de la réalisation des manuels scolaires dans les systèmes éducatifs plurilingues;*
- *guide pratique pour l'enseignement des langues non-maternelles: une perspective psycho-pédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains;*
- *guide pratique pour la mise en application d'une pédagogie convergente dans l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non-maternelle*
- *fichier pédagogique pour l'utilisation des langues africaines nationales en contexte scolaire bilingue.*

Les quatre derniers guides mentionnés sont considérés comme étant des développements concrets du premier guide portant sur l'aménagement linguistique.

Tous ces outils de travail ne trouveront leur pleine efficacité sur le terrain que dans la mesure où ils feront l'objet d'un court séminaire d'explication et d'exploitation par le biais de travaux pratiques d'accompagnement destinés aux agents et aux techniciens concernés.

Il serait particulièrement ingrat de ne pas remercier l'ACCT pour le soutien moral et financier qu'elle a bien voulu apporter à la publication de cette série. Il est juste de dire que c'est grâce à son appui si "les guides pratiques LINGUAPAX" voient le jour au moment même où le projet LINGUAPAX, après l'Europe, l'Australie, l'Asie et l'Amérique latine, se trouve enfin introduit en Afrique.

0. INTRODUCTION

0.1. L'utilisation des langues maternelles à l'école. Pourquoi?

Quand le pédagogue revendique le droit d'utiliser les langues maternelles endogènes dans les programmes de l'école primaire, son attitude n'est pas forcément liée à une option politique, idéologique ou même culturelle. Ce sont en réalité les impératifs de la psychopédagogie, mis en relief par la recherche appliquée à la psychologie des apprentissages, qui lui dictent ce choix.

Il ne fait aujourd'hui plus aucun doute que l'utilisation des langues nationales sera, dans les prochaines années, au coeur même de toutes les grandes réformes éducatives qui s'annoncent un peu partout au sud du Sahara... Encore une fois, cette quasi-unanimité n'est pas le fait du hasard et elle n'est pas seulement due à une certaine convergence des politiques culturelles, elle résulte bien plutôt d'une prise de conscience pédagogique largement suscitée par l'émergence de la didactique en tant que discipline à fondement scientifique et par l'influence manifeste de la psychologie appliquée à l'éducation qui a mis en relief le rôle irremplaçable des langues maternelles pour assurer la continuité du développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant.

Au surplus, l'utilisation des langues endogènes ne se fait pas nécessairement au détriment des langues d'ouverture nationale ou internationale et c'est un fait indéniable que les systèmes scolaires d'aujourd'hui s'orientent vers un bilinguisme ou un trilinguisme scolaire institutionnel. "Quand un peuple est majeur, a-t-on pu dire, le bilinguisme cesse de lui apparaître comme une tare. C'est une ascension sur l'échelle des valeurs culturelles". La plupart des responsables semblent convaincus de cette vérité et il suffit pour s'en persuader de prendre connaissance des instructions officielles qui régissent actuellement les systèmes éducatifs des différents États ouverts à une réforme linguistique.

On peut en effet facilement soutenir que ce qui est bon pour la promotion des langues maternelles à l'école est bon pour la promotion des langues étrangères. Les psychologues nous ont clairement montré que refouler chez un enfant le parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses activités cognitives. On nuit de la sorte au bon développement ultérieur de ses facultés d'expression dans la langue non maternelle qu'il sera amené à apprendre par la suite. En retirant au jeune écolier la possibilité d'utiliser son parler familier pour lui fournir un instrument de communication encore

totallement inexploitable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et des intérêts. En lui supprimant le droit à la langue maternelle ou, du moins familière, elle le stérilise. Faut-il aller chercher plus loin les raisons de la déperdition qualitative de l'enseignement des langues étrangères que les enseignants décèlent dans les établissements de tous niveaux? Cette dégradation s'explique sans doute en partie par la scolarisation de masse, objectif prioritaire et ambitieux, mais n'est-elle pas due aussi à des causes plus profondes?

L'enseignement de la langue étrangère n'a-t-il pas été abordé trop tôt à un moment où s'opéreraient les discriminations conceptuelles, toutes opérations qui s'appuient normalement sur le support de la langue maternelle? La pauvreté instrumentale du français, par exemple, à ce stade élémentaire de l'apprentissage, n'a-t-elle pas été l'origine d'une mauvaise appréhension des opérateurs de base et n'a-t-elle pas handicapé le développement des opérations mentales? L'enfant réfléchit, compare, évalue et il le fait à travers sa langue familière parce que celle-ci constitue précisément la seule possibilité de verbalisation active. En lui imposant un outil de communication inadéquat, ne l'a-t-on pas primé tout simplement des mots et des structures nécessaires pour concevoir?

Certes, nous savons bien que la verbalisation ne suffit pas à assurer chez l'enfant l'acquisition de la notion correspondante car les structures qui caractérisent celle-ci trouvent leur origine dans l'action et dans les mécanismes sensori-moteurs plus profonds que le fait linguistique. Mais cette verbalisation est nécessaire à l'achèvement de l'élaboration de ces structures et elle constitue par conséquent la condition nécessaire de toute construction abstraite opératoire ou logique.

Si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on satisfait du même coup à cette condition préalable et on offre à l'enfant la possibilité équilibrante d'exprimer en toute circonstance ses intérêts, ses besoins et sa pensée. Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant se "décentre" progressivement par rapport à lui-même. Il s'éveille à la curiosité des différents milieux qui l'entourent, il se forge, il se construit... C'est dans ce contexte que le besoin de nouveaux moyens d'expression et d'investigation, liés aux contenus de plus en plus spécialisés des programmes scolaires se fait rapidement et impérieusement sentir. L'apprentissage d'une langue étrangère vient alors à son heure et, parce qu'il s'avère nécessaire, bénéficie d'une motivation puissante qui facilite et garantit son acquisition.

Aussi, la langue maternelle apparaît-elle comme un allié puissant, un adjuvant de choix et même comme un véritable accélérateur d'apprentissage de la langue de communication internationale partout où s'instaure un bilinguisme scolaire fonctionnel. C'est d'ailleurs ce que déclaraient explicitement les experts réunis au 9^e Colloque international sur les langues secondes (Tunis, 24-27 avril 1967) lorsqu'ils émettaient ce souhait: "Qu'il soit reconnu que l'étude et la compréhension des langues africaines, loin de constituer un frein apportent des éléments positifs irremplaçables à l'utilisation efficace des langues officielles".

En conclusion, dans la réalité pédagogique de la classe bilingue, l'enseignement des langues maternelles agit comme un véritable tremplin et un accélérateur d'apprentissage pour l'enseignement d'une langue étrangère. Cette interdépendance didactique -car il ne s'agit nullement de violer les faits linguistiques d'une langue à l'autre- bénéficie naturellement à la promotion de la langue maternelle que les élèves savent lire et écrire, elle bénéficie à la langue étrangère dont l'acquisition a été à la fois plus facile, plus rapide et plus complète, elle bénéficie au maître qui a enseigné plus, en moins de temps, elle bénéficie surtout à l'enfant qui s'est doublement enrichi en passant sans heurt d'une langue à l'autre...

0.2 L'utilisation des langues maternelles à l'école. Comment?

Nombre de responsables éducatifs, favorables à l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire, hésitent cependant à promouvoir cette opération parce qu'ils croient qu'une telle entreprise échappe à tout contrôle qu'elle subit fatalement, dès le départ, les errements de l'improvisation et que sa dynamique n'est en fait qu'une succession de tâtonnements et d'actions empiriques.

Il n'en est rien. La conduite d'une réforme linguistique appliquée à l'enseignement primaire et aux instituts de formation relève d'une problématique déjà ancienne et d'un schéma directeur que la pratique et l'analyse ont amplement validés.

L'expérience prouve, d'une façon générale, que les problèmes immédiats qui se posent avec plus ou moins d'intensité aux responsables chargés de préparer ou d'appliquer une nouvelle politique linguistique fondée sur l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire, se traduisent par un certain nombre d'actions à entreprendre que les instituts pédagogiques nationaux doivent pouvoir coordonner et maîtriser sur le plan technique. Voici

-à partir des données de l'expérience recueillies dans un grand nombre d'États africains- les grandes lignes d'une programmation opérationnelle et flexible identifiant les tâches précises qui doivent être engagées, dans le cas où un pays va entreprendre, ou souhaite entreprendre, une réforme linguistique en contexte scolaire.

Le caractère opérationnel de cette programmation tient au fait qu'elle constitue un instrument d'intervention directe et un outil opératoire pour enclencher aux moments et aux rythmes voulus, les leviers de commande des différents éléments moteurs de la réforme. Son caractère flexible tient à ce que la programmation est un guide souple de travail, susceptible de réactualisation périodique, par exemple à la fin de chaque année, pour tenir compte des contraintes imposées notamment par la limitation des moyens financiers et humains.

Les principales tâches et les différentes actions concrètes à mener dans le cadre d'une telle réforme se répartissent autour de cinq axes de travail fondamentaux.

1. Adoption et élaboration d'un schème expérimental.
2. Action de sensibilisation des agents de la réforme et des populations.
3. Action de formation des agents de la réforme.
4. Mise en place de structures de conception, de production, de diffusion et de gestion d'outils pédagogiques.
5. Mise à l'étude d'un cadre juridique, administratif, financier et technique.

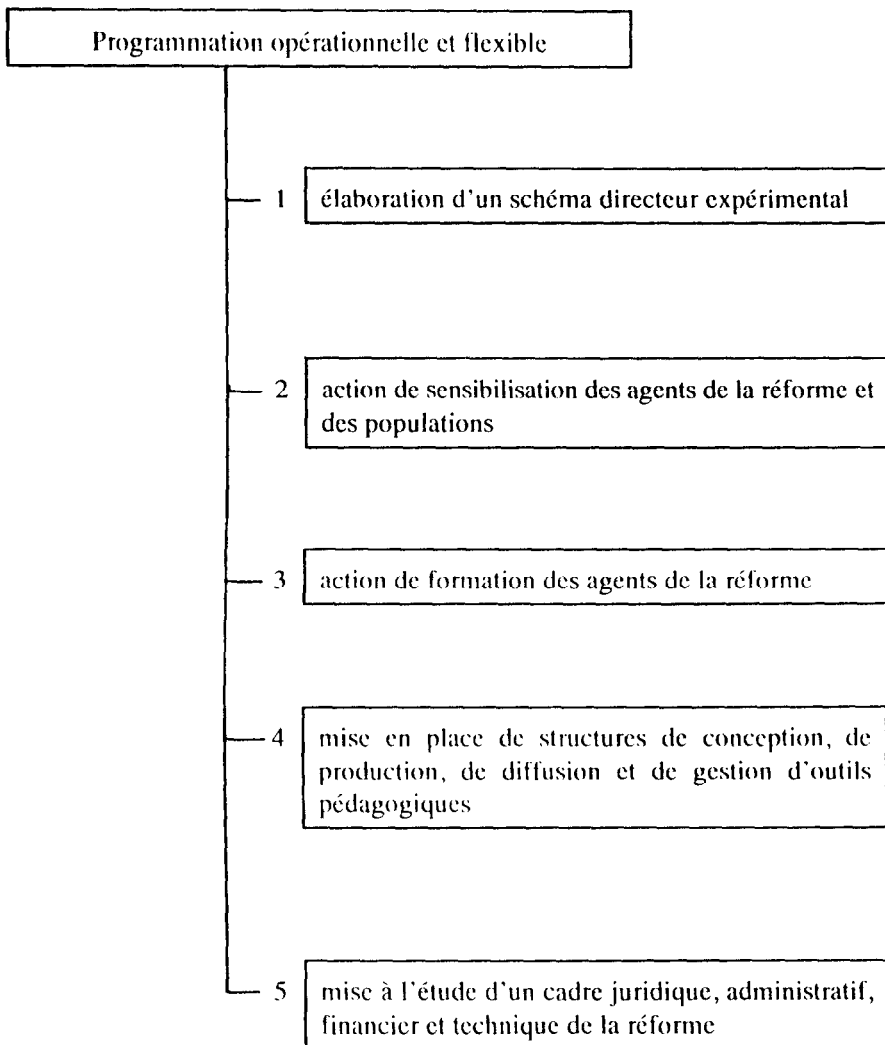
Rappelons que ces axes de travail ne procèdent pas d'une réflexion théorique. Ils ont été dégagés à partir des leçons tirées des échecs et des succès qui ont marqué les réformes linguistiques menées depuis plus de quarante ans en Afrique avec le concours de l'UNESCO.

Nous insistons sur le fait que ces tâches ne sont en aucun cas hiérarchisées les unes par rapport aux autres car elles sont toutes primordiales et interdépendantes. La solution idéale serait qu'elles puissent, toutes, être menées de front et intégrées progressivement, mais effectivement, dans le processus de programmation de la réforme. Cette exigence pose évidemment le problème de la maîtrise de la mise en oeuvre de celle-ci, qui passe notamment par la qualification et l'importance numérique des agents affectés à ces différentes tâches.

La présentation du cadre méthodologique que constitue la programmation opérationnelle et flexible sera nécessairement succincte. Néanmoins, le lecteur pourra trouver des développements et des prolongements utiles dans les différents ouvrages et documents pédagogiques que nous citons dans la bibliographie.

L'existence d'un schéma directeur crédible est un puissant argument pour l'obtention des appuis moraux, politiques, financiers et techniques dont toute réforme linguistique a besoin et quand on analyse -de bonne foi- la cause profonde des échecs de quelques réformes défuntes ou moribondes, on y décèle infailliblement le non-respect ou tout simplement *l'absence d'une programmation initiale et d'un schéma directeur crédibles*. L'aptitude des langues nationales à servir à la fois comme véhicule et objet d'enseignement n'est nullement en cause.

La programmation opérationnelle et flexible d'une réforme linguistique en contexte scolaire. Les grands axes de travail (présentation générale du schéma directeur)



1. L'ÉLABORATION D'UN SCHEMA DIRECTEUR EXPERIMENTAL

A. Présentation globale

Définition

Le schéma directeur expérimental constitue le support scientifique de toute réforme linguistique visant à introduire des langues nationales dans l'enseignement primaire. Une telle réforme possède en effet ses conditions, son protocole et ses postulats. L'existence d'un schéma directeur crédible constitue un véritable outil de gestion et de régulation de la réforme engagée.

Objectifs du schéma directeur expérimental

- 1.1. Formuler clairement les hypothèses linguistiques et sociolinguistiques de départ.
- 1.2. Identifier les paramètres dépendants et indépendants des promoteurs de la réforme et définir l'état de la recherche linguistique, psycholinguistique et sociologique.
- 1.3. Élaborer un programme d'actions qui tienne compte des différents éléments ci-dessus. Les actions de ce programme doivent être:
 - formulées en termes opérationnels
 - expérimentées
 - évaluées
 - réajustées continuellement à la lumière des leçons tirées de l'expérimentation et de l'évaluation.

B. Le schéma directeur expérimental: les grands axes de travail

1 1 formulation des hypothèses linguistiques et sociolinguistiques de départ	111 clarification sur le <i>choix</i> des langues nationales d'enseignement 112 clarification sur le <i>statut pédagogique</i> des langues nationales d'enseignement
1 2 identification des paramètres dépendant et indépendant de la volonté des promoteurs	121 élucidation de la situation de <i>l'élève</i> face aux langues d'enseignement retenues 122 élucidation de la situation du <i>maître</i> 123 actualisation de la <i>recherche</i> appliquée
1 3 plan d'action	131 définition du cadre <i>méthodologique</i> de l'expérimentation (choix des écoles expérimentales, etc.) 132 définition des <i>activités</i> à réaliser dans ce cadre (élaboration des programmes expérimentaux, etc.) 133 définition du <i>calendrier</i> de l'expérimentation 134 définition du cadre <i>méthodologique</i> de <i>l'évaluation</i>

C. Commentaires explicatifs relatifs à ces différentes tâches

1.1. La formulation des hypothèses linguistiques et sociolinguistiques de départ

Il s'agit essentiellement de définir:

- la langue ou les langues nationale(s) qui sera ou qui seront choisies comme langue(s) d'enseignement (1.1.1.);
- le statut pédagogique de cette langue ou de ces langues durant l'expérimentation (1.1.2.). Quelles seront, en d'autres termes, les fonctions pédagogiques qui leur seront confiées?

1.1.1. Le choix des langues nationales d'enseignement

En réalité, il est toujours difficile de se montrer catégorique dans ce domaine. En effet, seule la phase d'expérimentation permet de mettre à jour certaines données concrètes et l'on connaît de nombreux exemples où les choix initiaux ont été remis en cause, voire infirmés, à la suite de nouvelles situations d'ordre sociologique, linguistique ou pédagogique qui ont surgi au cours de l'expérimentation. Enfin, on ne peut jamais totalement écarter la possibilité d'un changement d'orientation en fonction de choix politiques ou idéologiques nouveaux.

Si c'est précisément le rôle de l'expert de fournir aux Autorités politiques les éléments techniques permettant un choix final, c'est à celles-ci qu'il revient de pondérer tous ces critères, d'émettre un jugement de valeur et finalement, de procéder au choix, c'est-à-dire de légiférer en la matière.

Les critères de sélection proposés par le technicien reposent sur l'analyse de facteurs dont voici les plus évidents:

* Importance numérique des locuteurs

L'importance numérique des locuteurs et le caractère international d'une langue donnée sont en principe des éléments valorisants. Tenir compte de ces facteurs revient à faire correspondre la langue nationale d'enseignement à la langue maternelle ou usuelle de la population d'âge scolaire. Or, c'est bien le statut linguistique des enfants en âge de scolarisation qui doit intéresser au premier chef les pédagogues et les responsables soucieux de considérer l'enfant - et non la langue elle-même - comme le point de départ et le point d'arrivée de toute l'opération.

* Faible importance des phénomènes de dialectisation

La recherche appliquée à l'utilisation d'une nouvelle langue d'enseignement ne peut faire l'économie d'une étude synchronique de celle-ci comme de toutes ses variantes dialectales. Il s'agit, en effet, d'identifier et de répertorier à l'intérieur du groupe concerné les aires de fonctionnement commun et d'intercompréhension (aires d'isoglossie) en vue de codifier une langue normalisée, exploitable au plan pédagogique. De ce point de vue, une langue trop fortement dialectisée paraît donc handicapée par rapport à une langue plus uniforme. De ce point de vue, une langue trop fortement dialectisée paraît donc handicapée par rapport à une langue plus uniforme. On s'accorde d'ailleurs à penser que l'existence d'une forme dialectale dominante constitue un facteur favorisant, à deux conditions:

- qu'elle soit enrichie des variantes des autres formes identifiées;
- qu'elle soit acceptée, sociologiquement, par les locuteurs des groupes dialectaux minoritaires.

* Degré d'affinités avec les langues voisines

Il s'agit tout d'abord d'affinités d'ordre linguistique: structurel, lexical, phonétique, etc. Ensuite, il faut tenir compte des affinités d'ordre socio-culturel. Lorsqu'il s'agit de langues qui n'ont aucun lien génétique entre elles, il convient absolument de prendre en compte le critère sociologique et culturel d'acceptabilité: il faut en effet qu'une population accepte que ses enfants soient scolarisés dans une autre langue que la sienne. On doit se référer en cette matière au concept de "puissance linguistique" selon lequel toutes les langues ne possèdent pas, a priori, la même force d'attraction pour les locuteurs d'une autre langue. La puissance linguistique dépend non pas de facteurs linguistiques intrinsèques mais de la fonction qu'une langue occupe et du statut qu'elle revendique au sein de la communauté nationale, du point de vue économique, sociologique et culturel. Enfin, il faut prendre en considération les critères d'ordre pédagogique; qu'une langue soit déjà utilisée comme langue d'enseignement dans un pays voisin ou dans le cadre des campagnes nationales d'alphabetisation constitue, bien sûr, un facteur bénéfique et un atout considérable.

* Importance des ressources disponibles

La promotion d'une langue nationale au rang de langue d'enseignement est une opération qui suppose d'importantes recherches préalables et également concomitantes au processus d'application; il s'agit d'une opération interdisciplinaire à laquelle doivent participer, les linguistes, mais aussi les historiens, les ethnologues, les économistes, les sociologues, les psychopédagogues, etc. Enfin, il faut tenir compte de l'importance des

ressources en maîtres et futurs maîtres, locuteurs de la langue considérée. Tous ces facteurs, lorsqu'ils sont réellement pris en compte, peuvent largement faciliter le passage de la phase de recherche à l'application pratique de la réforme dans les écoles.

* Importance du coefficient didactique

Ce coefficient se mesure au nombre de travaux d'analyses et de descriptions pouvant être exploitées pour l'élaboration de documents didactiques et à la qualité d'outils pédagogiques déjà existants. Il faut absolument concilier les exigences ainsi que les critères scientifiques de la recherche linguistique appliquée avec les impératifs pédagogiques. C'est la condition nécessaire pour pouvoir produire des outils pédagogiques adaptés, immédiatement utilisables et exploitables par les maîtres. Or souvent, les résultats des recherches linguistiques ne sont pas formulés dans un souci d'application immédiate dans des écoles.

- 1°) la nouvelle langue d'enseignement n'a pas fait l'objet d'études scientifiques;
- 2°) la nouvelle langue a fait l'objet d'études plus ou moins scientifiques: il s'agit souvent de descriptions empiriques anciennes qui ne peuvent, telles quelles, servir à l'élaboration de documents pédagogiques efficaces;
- 3°) la nouvelle langue d'enseignement a fait l'objet de recherches scientifiques incomplètes: cette situation caractérise actuellement encore un grand nombre de langues africaines;
- 4°) la nouvelle langue d'enseignement dispose de travaux scientifiques à peu près suffisants: souvent ces travaux sont de type universitaire (mémoire, thèse, etc.) et répondent peu aux impératifs psycho-pédagogiques;
- 5°) la nouvelle langue d'enseignement dispose des études scientifiques nécessaires pour remplir efficacement toutes les fonctions attribuées à une langue d'enseignement de statut plénier. C'est la situation plus favorable au pédagogue, mais malheureusement, elle n'est pas la plus répandue. Tous les états intermédiaires sont évidemment possibles.

Ces différents facteurs doivent être considérés comme un ensemble d'indicateurs qui normalement interviennent dans le choix définitif d'une langue d'enseignement. Ils permettent aux "décideurs" et aux responsables de systématiser les données utiles pour clarifier la problématique du choix des langues d'enseignement.

Le praticien ne peut guère aller loin dans son analyse préalable: c'est aux responsables politiques qu'il revient en définitive de pondérer l'ensemble des critères qu'ils jugent pertinents et de trancher.

1.2. L'identification des paramètres dépendants et indépendants de la volonté des promoteurs de la réforme linguistique

1.2.1. Définir le statut linguistique de l'enfant face aux langues retenues

On voit que dans un certain nombre de situations la langue nationale d'enseignement qui est proposée à l'enfant ne correspond pas toujours à sa langue familière ou usuelle. Aussi est-il fondamental de définir le statut linguistique de l'enfant face à cette langue nationale d'enseignement. Ce statut figure parmi les paramètres non directement maîtrisables et indépendants de la volonté des responsables éducatifs de la réforme.

On peut facilement analyser ce statut en distinguant:

- la langue maternelle de l'enfant (celle qu'il a acquise dès son plus jeune âge), soit Lg M;
- la langue nationale d'enseignement, soit Lg N.

Au cours de la phase expérimentale d'une réforme, on pourra se trouver devant les différentes situations suivantes:

I - Lg N = Lg M

II - Lg N \neq Lg M

II.1. Lg N > Lg M

II.2. Lg N = Lg M

II.3. Lg N < Lg M

II.4. Lg N = 0

I. La langue d'enseignement est la langue maternelle de l'enfant: c'est évidemment le cas le plus favorable pour l'apprenant du point de vue cognitif, affectif et culturel.

II. La langue maternelle de l'enfant ne correspond pas à la langue nationale d'enseignement et les maîtres se trouvent confrontés à quatre situations pédagogiques différentes selon le degré de connaissance et de maîtrise de cette langue par l'élève.

II.1. La relation de l'enfant avec la langue d'enseignement est plus forte que celle entretenue avec la langue maternelle (cette relation correspond globalement à un bilinguisme de totalité).

II.2. La langue d'enseignement et la langue maternelle sont pratiquées par l'enfant avec la même spontanéité (cette relation correspond globalement à un bilinguisme de complémentarité).

II.3. L'élève a un contact très faible avec la langue d'enseignement. Il utilise essentiellement sa langue maternelle (cette relation correspond globalement à un bilinguisme d'opportunité).

II.4. La langue d'enseignement nationale est inconnue de l'élève qui n'utilise que sa langue maternelle (cette relation correspond globalement à un monolinguisme).

Tous ces cas peuvent se rencontrer à l'intérieur de la même école voire de la même classe et il faut avoir une vue précise de la situation telle qu'elle se présente dans les écoles expérimentales de l'aire linguistique considérée (et même dans les écoles de type traditionnel destinées à devenir un jour des écoles réformées) afin de pouvoir concevoir et proposer des remèdes efficaces aux situations les plus insupportables d'un point de vue pédagogique. Ne pas le faire, reviendrait à accepter que certains élèves soient défavorisés par rapport à d'autres et à renforcer, au lieu de combattre, l'inégalité devant le savoir.

1.2.2. Définir le statut du maître

Le statut des maîtres devant la (ou les) langue nationale d'enseignement est généralement connu, du moins pendant la phase expérimentale, mais il faut avoir élucidé ce statut au niveau national pour se préparer aux problèmes que la généralisation ne manquera pas de mettre en évidence. Comme dans le cas de l'élève, la connaissance de ce statut suppose une investigation sur le terrain.

Le rôle des instituts de formation pédagogique dans la collecte des informations sur ce point précis est très important. En effet, les promotions de futurs maîtres entrant dans les instituts de formation sont caractérisées par des situations linguistiques très diversifiées car elles constituent une sorte de reflet culturel et linguistique de la situation au plan national. Le statut linguistique des maîtres et des futurs maîtres face aux langues autochtones doit être élucidé et pris en compte par les responsables de la formation initiale afin de pouvoir rationaliser par la suite, les affectations sur le terrain lorsque la réforme éducative sera étendue à l'ensemble du pays.

1.2.3. Faire le point sur l'état des recherches en linguistique appliquée aux langues nationales dans une perspective pédagogique

Le but de cette activité est d'arriver le plus rapidement possible à doter une langue nationale d'enseignement d'un bon coefficient d'utilisation pédagogique dans la mesure, bien entendu, où ce coefficient serait momentanément trop faible pour que la langue puisse remplir avec une efficacité optimale l'ensemble des fonctions pédagogiques qui lui seraient dévolues.

La première étape du travail consiste à définir les situations de besoin pour chacune des langues considérées afin de pouvoir, sur la base de données objectives, mettre en oeuvre un plan de réactualisation ou d'enrichissement et d'orienter des actions spécifiques permettant de remédier progressivement aux lacunes et aux manques recensés.

Les différentes situations types qui peuvent se présenter ont été succinctement décrites en 1.1.1.

Il faut, enfin, insister sur le rôle que les Instituts de formation des enseignants peuvent jouer dans la réalisation de ces tâches:

- recueillir les données manquantes dans la nouvelle langue d'enseignement;
- exploiter ces données, en vue d'identifier et de codifier la langue d'enseignement;
- adapter et actualiser la langue dans la perspective de son utilisation pédagogique plénière.

Bien entendu, ces tâches techniques dépassent généralement la compétence des Instituts de formation. C'est pourquoi elles devront être menées avec le concours des Instituts nationaux de linguistique et sous le contrôle des spécialistes qualifiés.

1.3. Le plan d'action

À partir des différents éléments ci-dessus ([1.1.] et [1.2.]), le plan d'action doit proposer un processus expérimental défini dans ses étapes, dans sa durée et dans ses modalités d'évaluation. Il doit dégager:

- 1.3.1. le cadre méthodologique de l'expérimentation (nature, rythme d'extension, champ d'expérimentation, critères pour le choix des écoles expérimentales, etc.);

- 1.3.2. la nature des activités concrètes que l'application de ce cadre méthodologique suppose (élaboration des programmes expérimentaux, évaluation du processus, etc.);
- 1.3.3. le calendrier de travail et l'échéancier compte tenu des paramètres dépendants et indépendants de la volonté des promoteurs de la réforme;
- 1.3.4. le cadre méthodologique pour l'évaluation (qui a fait quoi, pourquoi, comment, à quel moment et avec quel résultat?).

Dans la mesure où l'élaboration d'un plan d'action dépend à chaque fois des données concrètes propres à chaque situation nationale spécifique, il paraît difficile de détailler systématiquement les différents points que nous avons évoqués. Pourtant il en est un qui mérite toute notre attention: il s'agit du choix et de la sélection des écoles expérimentales pour l'introduction des langues nationales en contexte scolaire.

Reprise et développement du point:

1.3.1. Le cadre méthodologique de l'expérimentation: critères choix des écoles expérimentales

Le choix de ces écoles est déterminant pour le succès de la phase d'expérimentation et, partant pour l'avenir de la réforme linguistique. Tout le futur de cette réforme peut être menacé par un choix empirique ou hasardeux qui serait contesté par le milieu. Or, il existe des indicateurs pertinents et significatifs d'être pris en compte au moment de la prise de décision.

La problématique qui définit les critères de sélection des classes (ou des écoles) expérimentales repose sur une alternative dont les deux termes sont relativement contradictoires. Les responsables de la sélection devront cependant pondérer les différents critères, concilier ce qui paraît difficile à concilier et proposer un choix qui intègre les exigences essentielles:

- le premier terme de l'alternative consiste à sélectionner les écoles sur la base de situations optimales dont le choix vise systématiquement et délibérément à engager l'opération de réforme linguistique dans les meilleures conditions possibles même si ces conditions favorables ne sont pas offertes à l'ensemble des écoles du pays.
- le second terme de l'alternative consiste à choisir les classes expérimentales dans des écoles largement représentatives d'une "moyenne" à l'intérieur

de laquelle se reconnaît la très grande majorité des établissements scolaires nationaux.

Indiquons succinctement les critères qui déterminent chacune de ces deux options.

1.3.1.1. Une sélection des écoles expérimentales selon les critères porteurs de succès

Dans le cadre de cette option, les critères pertinents sont généralement les suivants.

Sensibilisation et adhésion des populations

L'implantation d'une école expérimentale se fait dans une zone sensibilisée au préalable et avec l'accord des populations. L'adhésion et la participation de la population sont, en effet, des exigences fondamentales dont dépend la réussite de l'action engagée. Si ce n'était le cas, l'expérimentation périliterait rapidement et les conflits dégénéreraient en hostilité déclarée, rendant la poursuite de l'expérience impossible.

Homogénéité linguistique

L'école expérimentale est implantée dans une zone linguistique homogène. En effet, l'expérimentation comporte suffisamment d'aléas pour qu'il ne soit pas indiqué d'y ajouter des variables et donc des difficultés supplémentaires.

Si l'hétérogénéité linguistique constitue un trait dominant à l'intérieur d'une circonscription scolaire, il convient de tester, séparément, des méthodologies appropriées aux différentes situations rencontrées dans lesquelles $Lg N = Lg M$ et $Lg N \neq Lg M$.

Sur le plan méthodologique, la confusion des deux situations de base dans un seul et même dispositif expérimental ne permet jamais d'obtenir des résultats fiables car le principe de l'égalité des chances de chaque élève devant la langue nationale d'enseignement, n'est pas respecté.

Environnement favorable

L'école expérimentale doit pouvoir bénéficier d'un terrain, d'un point d'eau et de la proximité d'un dispensaire.

L'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs nationaux est pratiquement toujours une simple composante d'une réforme plus vaste qui intègre dans ses objectifs d'autres innovations parmi lesquelles la pratique du travail productif et la liaison entre l'éducation et la production sont les plus fréquentes. Une expérimentation séparée de chacune de ces composantes "casserait" la dynamique de l'opération. La réforme dans sa globalité s'applique au même enfant, au même maître, au même système scolaire.

L'existence d'un point d'eau est rendue indispensable pour les travaux agricoles. Quant au travail productif, il peut être à l'origine d'accidents surtout dans les classes du premier cycle dont les élèves sont encore peu habitués au maniement d'outils conçus généralement pour les adultes. La présence d'un dispensaire constitue donc une garantie et une sécurité pour les élèves, les maîtres et les parents d'élèves.

Représentativité des écoles choisies dans la carte scolaire nationale

Les écoles expérimentales devront être implantées dans tous les environnements sociologiques du pays: zones urbaine, semi-urbaine et villageoise.

Pour marquer le caractère national et égalitaire de la réforme, il est important de répartir les écoles pilotes de telle sorte que toutes les couches socio-culturelles du pays soient directement impliquées dans le processus. Aucune de ces couches ne doit, comme c'est souvent le cas dans les zones rurales, avoir l'impression de "faire les frais" d'une expérimentation à laquelle échapperaient les enfants issus des classes urbaines plus "favorisées".

Effectif optimal des classes

Les classes des écoles expérimentales ne doivent pas être surpeuplées.

Il y a tant d'obstacles (matériels et administratifs) à la création d'écoles nouvelles qu'il paraît plus réaliste de reconverter des écoles traditionnelles déjà existantes opérationnelles et non handicapées par des effectifs pléthoriques.

Le respect d'un "numerus clausus" initialement arrêté par les promoteurs de la réforme est une exigence qu'il faut absolument maintenir. En effet, si les effectifs étaient pléthoriques, les résultats risqueraient d'être complètement biaisés: même si la méthodologie est adaptée, même si les langues nationales d'enseignement ont atteint un coefficient pédagogique optimal, les conditions d'application de la méthode seront telles que de nombreux élèves, marginalisés, ne pourront participer aux activités de la classe. Et les résultats s'en ressentiront nécessairement. De plus, le maître doit faire face à de nombreuses tâches nouvelles dans ces classes qui lui demandent souvent un surcroît de travail puisqu'une nouvelle langue d'enseignement est introduite dans les programmes: il faut donc lui éviter tout motif de découragement et de démotivation.

Bonne accessibilité des écoles expérimentales

Les écoles expérimentales doivent être accessibles en toutes saisons si l'on veut suivre l'expérience de près, la diriger, l'infléchir au besoin et l'évaluer.

D'autres critères de sélection sont encore souvent retenus pour le choix des écoles expérimentales. On peut par exemple prendre en considération les écoles dont les maîtres et le directeur sont d'une qualification professionnelle particulièrement remarquable, celles dont les locaux sont fonctionnels et en bon état, celles qui disposent d'une cantine scolaire, celles qui sont implantées dans une localité déjà dotée d'un centre d'enseignement préscolaire ou d'un centre d'alphabétisation en langue nationale pour adultes, etc. Le respect de ces nombreux critères s'inscrit dans une option qui vise à privilégier délibérément l'expérimentation et à lui assurer dès le départ toutes les chances de succès.

1.3.1.2. Une sélection des écoles expérimentales représentative des écoles "moyennes"

La seconde option consiste à sélectionner les écoles expérimentales sur la base d'un échantillonnage représentatif de la "moyenne nationale". À

première analyse, ce point de vue peut paraître plus pragmatique que le premier qui privilégie systématiquement les écoles expérimentales au point d'en faire des écoles d'exception. En réalité, il n'en est rien. C'est une autre forme de pragmatisme réfléchi que d'admettre la nécessité d'un "coup de pouce" initial. L'expérience de nombreux pays africains a largement montré que les enseignants perdent leur enthousiasme et baissent progressivement les bras devant les difficultés de tout genre qui les attendent à partir du moment où ils sont affectés dans une école expérimentale.

Il faut, si cette seconde option est retenue, déterminer le profil moyen que l'on cherche à définir. Il y a donc une série de principes méthodologiques à respecter si l'on veut obtenir un échantillon représentatif. On tiendra compte:

- de la composition du corps enseignant et de la proportion d'hommes et de femmes qui le constituent;
- du niveau de formation des maîtres, selon le même principe;
- des tranches d'âge des enseignants (de 20 à 30, de 30 à 40 ans, etc.);
- de l'implantation en milieux rural et urbain;
- de la proportion entre les classes dont l'effectif est pléthorique et celles dont la capacité d'accueil n'est pas dépassée.

La composition de l'échantillon doit tenir compte de ces différents critères mais peut aussi, selon les situations nationales, considérer d'autres facteurs pertinents: les difficultés matérielles, les conditions sanitaires, etc. Tous ces paramètres doivent donner lieu à un calcul de proportionnalité à l'échelle nationale.

On estime, en général, qu'un nombre de 25 classes par année d'études constitue un échantillon crédible, à condition bien sûr que celles-ci soient réellement représentatives du profil moyen défini.

D'une façon générale, l'expérience porte à considérer que les classes expérimentales doivent bénéficier d'emblée des meilleures conditions possibles et que le choix doit se porter sur celles qui disposent des chances initiales les plus remarquables. Outre le fait que les nouvelles écoles "essuient les plâtres", il faut admettre qu'il s'agit d'une expérimentation et que dans cette phase, toujours délicate et fragile, il convient de réduire au maximum les risques d'échec ou d'abandon.

Beaucoup de personnes sont encore sceptiques quant à la capacité des langues nationales à être utilisées efficacement dans l'enseignement au même titre que les langues occidentales. Aussi vouloir aller trop vite et ne pas respecter certains principes de prudence pourrait compromettre, pour longtemps, l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire.

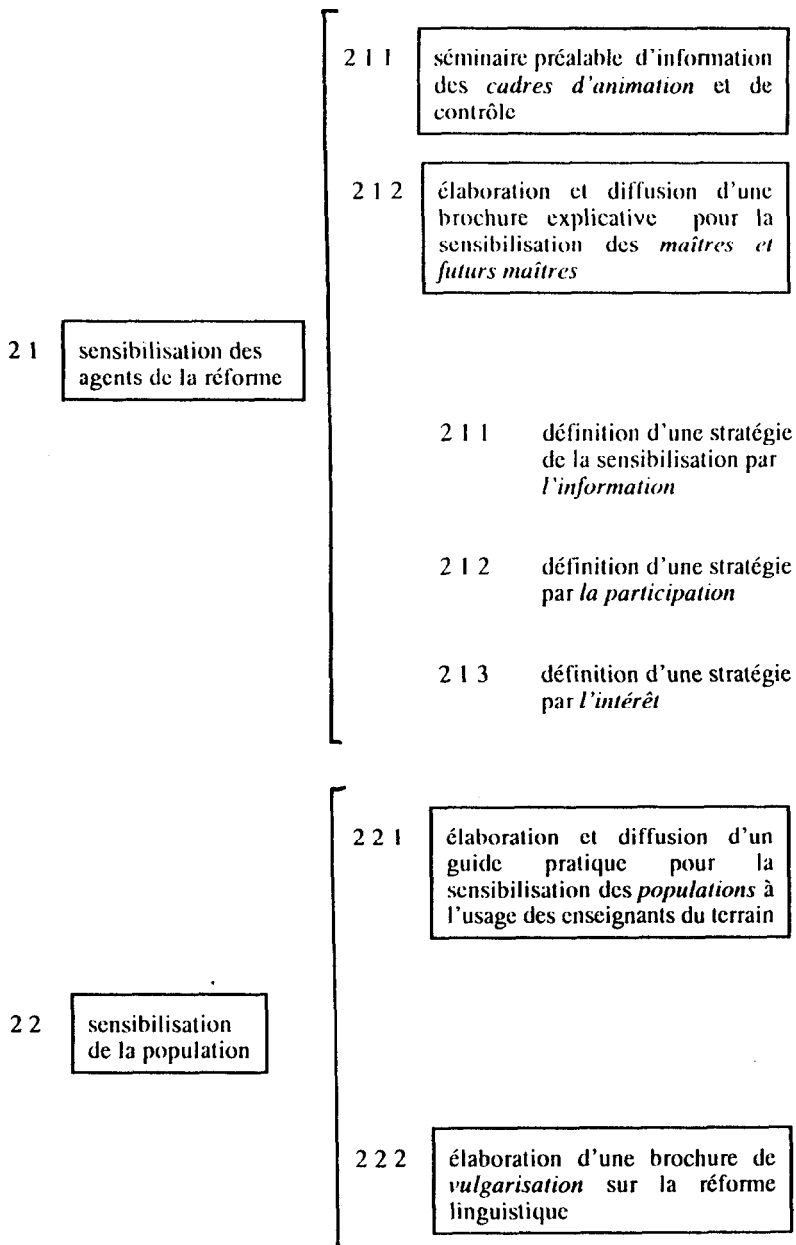
2. L'ACTION DE SENSIBILISATION DES AGENTS DE LA RÉFORME ET DES POPULATIONS

A. Présentation générale

L'expérience montre qu'aucune réforme linguistique -quelles que soient par ailleurs sa valeur intrinsèque et sa cohérence- ne peut réussir sans la participation et l'adhésion des maîtres, des corps de contrôle administratif ou pédagogique et des parents d'élèves. La réforme est un processus de dimension nationale dont dépend l'avenir et le développement du pays. Aussi est-il essentiel que toutes les couches de la population soient informées des objectifs de la réforme et des effets que l'on en attend dans le processus global du développement national.

Parmi les causes d'échec que l'on peut relever dans l'analyse des réformes linguistiques défuntes ou moribondes, on identifie presque toujours l'insuffisance voire l'absence d'une action de sensibilisation préalable, initiale et continue.

B. La sensibilisation des agents de la réforme et des populations: les grands axes de travail



C. Commentaires explicatifs relatifs à ces différentes tâches

2.1. La sensibilisation des agents de la réforme

On croit parfois que les agents de la réforme sont motivés pour la simple raison qu'ils sont enseignants et qu'ils ont pour tâche institutionnelle de concrétiser les aspects linguistiques de cette réforme sur le terrain. C'est une erreur maintes fois démentie par l'expérience: on peut parfaitement appliquer mécaniquement des consignes et faire un travail sans y adhérer... On estime aussi quelquefois que la formation technique de ces agents peut faire office de sensibilisation. C'est vrai dans une certaine mesure à condition que cette formation soit conçue comme une participation effective et responsable aux tâches de recherche linguistique, psychopédagogique et didactique en cours. Mais il faut de toute façon avoir l'honnêteté (et la prudence) de s'enquérir avec objectivité auprès des futurs maîtres et des maîtres eux-mêmes de la nature de leurs besoins en matière d'information et de sensibilisation. Les résultats d'une telle enquête bouleversent bien des idées reçues et ne peuvent laisser le responsable indifférent; ils montrent dans tous les cas que ce qui touche à la sensibilisation des maîtres relève d'un problème majeur et constamment actuel.

2.1.1. Une stratégie de la sensibilisation

Une série d'enquêtes menées auprès de 800 maîtres et futurs maîtres montre que les besoins d'information et de formation de ces personnels s'articulent autour de cinq thèmes majeurs.¹

Les résultats de ces enquêtes, synthétisés dans le tableau ci-dessous, montrent combien ces questions "préalables" restent fondamentales pour les maîtres. Ce caractère "naïf", voire élémentaire des questions soulevées n'étonnera que ceux qui n'ont pas l'expérience vécue du travail avec les maîtres, sur le terrain.

¹ Voir: *Langues nationales et formation des maîtres. Guide méthodologique pour la formation*, Guides n°2 et 3, Collection "Études et Documents d'Éducation" (F et A).

1ère question	Pourquoi enseigner dans nos langues nationales?
2e question	Pourquoi enseigner nos langues comme matière du programme (grammaire, langage, élocution, etc.)?
3e question	Nos langues africaines sont-elles suffisamment riches et efficaces pour pouvoir être utilisées valablement comme véhicules et objets d'enseignement?
4e question	Est-il juste de parler de "langues" africaines, ne faut-il pas plutôt parler de dialectes?
5e question	Quelle sera exactement la nature de notre participation dans le processus de promotion des langues nationales? (Nous sommes des pédagogues, pas des linguistes).

L'enquête fait ressortir encore bien d'autres questions préoccupantes pour les maîtres, notamment le problème de l'unité nationale: les clivages ethniques ne seront-ils pas renforcés par le découpage d'un pays en zones linguistiques? Ou encore le sort des langues minoritaires, les difficultés de scolarisation pour un enfant qui, risquerait de connaître une scolarité dans plusieurs langues nationales différentes selon le lieu d'affectation de ses parents, etc...

Chacune de ces questions doit faire l'objet d'une réponse aussi claire que possible. Mais on sait que les meilleurs exposés pédagogiques ont peu d'effet lorsqu'ils ne sont pas repris et réinvestis dans des activités pratiques. Chaque argument théorique, doit donc être étayé et concrétisé par des travaux d'accompagnement adaptés aux situations nationales spécifiques.

À la question n°4, par exemple, il est possible de donner une réponse théorique. On peut, en effet, parler légitimement de langues africaines et non de dialectes pour des raisons scientifiques, historiques et pratiques.

Mais, il s'agit de prouver aux enseignants par des exemples concrets que les langues africaines sont plus riches, plus précises, plus "pédagogiques" que les langues étrangères pour traduire les réalités prises dans le milieu africain et les exploiter dans les programmes scolaires. Pour ce faire, il est essentiel d'associer les maîtres au processus de recherche tout en veillant à ce

que les résultats de celle-ci puissent être réinvestis dans l'application pédagogique quotidienne.

On peut rappeler à ce propos, un exemple emprunté à la langue fulfulde. Dans cette langue, le nom donné aux vaches et aux boeufs du troupeau est notamment déterminé par les couleurs qui caractérisent chacun de ces animaux: plus de 4.000 expressions! La variété des cas retenus, la rigueur des discriminations, la précision sont telles que ce thème pris dans le milieu donne lieu, en fulfulde, à des exploitations convaincantes en calcul, en mathématique, en vocabulaire, en sciences naturelles, en langage, etc... Sur le thème de l'élevage ou du troupeau, on conçoit aisément qu'une leçon d'observation en langue française serait, pour des écoliers peuls, d'une rare indigence!

On proposera aux maîtres de rechercher et de développer des exploitations pédagogiques à partir de réalités analogues à celle que propose cet exemple. On peut citer: les techniques artisanales, les liens de parenté, les techniques agricoles, etc. Chaque fois, il sera possible de montrer que les langues du milieu sont plus aptes que les langues étrangères -qu'elles soient européennes ou africaines- pour rendre compte des réalités de ce milieu et pour les exploiter efficacement sur le plan pédagogique.

2.1.2. Une stratégie de la sensibilisation par la participation

Il serait déraisonnable de commencer ou de poursuivre des recherches de linguistique appliquée à l'enseignement sans l'appui moral et technique de la base formée par les utilisateurs, pédagogues et enseignants du primaire. L'expérience montre que les maîtres et les futurs maîtres sont parfaitement capables de mener à bien de nombreuses recherches utiles pour le développement du programme de la réforme linguistique, à condition d'être encadrés par les Instituts spécialisés et dans la mesure où ces recherches sont intégrées institutionnellement au programme de formation des futurs maîtres.

La participation des maîtres et des futurs maîtres se révèle essentielle dans les domaines suivants:

- pédagogique: ils garantissent la primauté de l'objectif pédagogique qui veut que toutes les recherches soient centrées sur l'enfant dans ses rapports avec le maître et la langue d'enseignement;
- psycholinguistique: en tant que bilingue ou plurilingue le maître a une expérience vécue des problèmes de transfert d'une langue à l'autre;

- technique: la familiarisation avec la recherche appliquée aux langues d'enseignement fait partie de la formation professionnelle des maîtres et des futurs maîtres qui doivent exploiter ces langues en classe;
- pratique: les maîtres constituent un réseau d'informateurs et de chercheurs implantés dans toutes les aires linguistiques du pays.

Enfin, de nombreuses formes de participation des enseignants ont déjà été validées par l'expérience sur le terrain. En voici quelques exemples:

- apports d'ordre psycho-pédagogique: élucidation du statut de l'écolier africain face aux langues d'enseignement;
- apports d'ordre linguistique: recherche sur le fond lexical propre à la langue nationale d'enseignement, sur les emprunts, sur la réactivation des mots tombés en désuétude, etc.;
- apports d'ordre didactique: recensement de systèmes traditionnels de comptage et de numération (pour les manuels de calcul), de textes d'enfants, de contes, etc. (pour les manuels de lecture).

Lorsque cette participation est bien préparée par des campagnes de sensibilisation, quand elle est réellement exploitée et réinvestie dans les programmes et dans les manuels, il est rare qu'elle soit décevante dans ses résultats sur le plan technique, professionnel et humain.

2.1.3 Une stratégie de sensibilisation par l'intérêt

Il serait naïf de croire que de simples informations commentées à l'occasion de journées pédagogiques ou diffusées dans des documents adéquats suffisent à promouvoir en profondeur des comportements et des attitudes favorables à la réforme linguistique.

En réalité les enseignants ne sont réellement motivés à l'utilisation des langues nationales que s'ils y trouvent effectivement leur intérêt. L'utilisation d'une de ces langues dans les programmes de formation doit être posée comme une exigence d'ordre professionnel. La pratique d'une langue endogène doit donc être prise en compte dans les examens et concours de recrutement de la Fonction Publique ainsi que dans les modalités de passation de grade. Si cette innovation n'est pas introduite institutionnellement dans les textes réglementaires, les enseignants n'auront aucune raison de faire des efforts en ce sens.

Cette nécessité a été réaffirmée unanimement par les experts au cours de plusieurs réunions techniques et notamment lors du colloque de Kaduna "Langues nationales et formation des maîtres en Afrique". On ne peut, dans cette perspective que recommander des mesures concrètes qui conditionnent en partie l'amélioration du statut professionnel des maîtres et qui constituent, en conséquence, un puissant facteur de motivation.

Il faut aussi faire comprendre que l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement pré-scolaire et primaire constitue un facteur fondamental d'équilibre et de réussite pour les enfants alphabétisés dans ces langues. Les maîtres peuvent donc trouver dans la réforme linguistique un intérêt d'ordre professionnel mais aussi personnel puisqu'ils sont soucieux de l'avenir des enfants qui leur sont confiés et qu'ils sont généralement eux-mêmes parents d'élèves.

L'enseignement dans les langues maternelles constitue aussi une garantie pour les maîtres, comme pour les parents, car elle leur permet de surveiller et de suivre l'effort d'éducation déjà entrepris en dehors de l'école, au sein du village, dans la vie quotidienne et familiale. Les parents peuvent donc, de cette façon, participer à l'instruction des enfants en veillant notamment à la prise en compte des valeurs traditionnelles les plus vivifiantes. La coupure entre le milieu scolaire et familial, entre deux modes de pensée et d'expression radicalement différents cesse donc d'exister et disparaissent du même coup les interférences qui handicapent le développement de l'enfant et son insertion harmonieuse dans le milieu naturel.

Dans un contexte socio-éducatif où les langues européennes comme le français et l'anglais conservent un formidable pouvoir d'attraction, il faut faire découvrir aux maîtres que la langue maternelle peut apparaître comme un adjuvant de choix et même comme un véritable "accélérateur d'apprentissage" d'une seconde langue d'ouverture internationale. Les élèves ne seront pas "pénalisés" s'ils apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle, bien au contraire! C'est d'ailleurs ce que déclaraient explicitement les experts réunis au 9ème colloque international sur les langues secondes (Tunis 24-27 avril 1967) lorsqu'ils émettaient ce souhait: "Qu'il soit reconnu que l'étude et la compréhension des langues africaines, loin de constituer un frein, apportent des éléments positifs irremplaçables à l'utilisation des langues officielles".

La sensibilisation des maîtres sur ce point précis est capitale car la vision traditionnelle qui consiste à présenter le binôme langue nationale/langue étrangère en termes de conflit n'est pas féconde d'un point de vue pédagogique.

Il est plus productif de mettre en relief les transferts possibles de l'une à l'autre au bénéfice de l'apprenant et... de toutes les langues en présence.

2.2. La sensibilisation de la population

La sensibilisation de la population paraît plus délicate que celle qui vise le public des maîtres et des futurs maîtres. Les besoins de ces derniers semblent, en effet, plus homogènes que ceux de la population dont les différentes couches et classes sociales ont des intérêts souvent très différenciés, voire même contradictoires.

Il faut rappeler tout d'abord que les actions de sensibilisation des populations doivent être adaptées au milieu urbain ou rural. En effet, la problématique est différente selon qu'il s'agit de populations villageoises parfois sous-informées, en partie analphabètes et de populations urbaines largement ouvertes à l'influence des médias et intégrant une majorité de lettrés, d'intellectuels, de fonctionnaires, d'enfants scolarisés, etc. Le milieu villageois et le milieu urbain ne sont pas mus par les mêmes intérêts et ne sont donc pas sensibles aux mêmes motivations.

Tout est affaire de bon sens, d'expérience et d'honnêteté. De bon sens, car les parents d'élèves en ont généralement à revendre; d'expérience, car en ce domaine plus qu'ailleurs une longue pratique est payante, d'honnêteté intellectuelle enfin, car il faut avoir le courage de répondre aux questions que les populations se posent effectivement et non aux questions que l'on se pose soi-même. C'est la raison pour laquelle la méthodologie de la sensibilisation s'impose d'elle-même. Elle consiste à:

- identifier et recenser les besoins réels en matière de sensibilisation en menant notamment des enquêtes préalables dans le "milieu-cible";
- analyser et hiérarchiser les attentes et besoins recensés;
- répondre à ces besoins en fournissant des éléments concrets de solution aux problèmes posés.

Une campagne de sensibilisation doit reposer sur des principes simples et efficaces tels qu'il sied à toute action de vulgarisation. Il convient de la débarrasser de tout ce qui pourrait paraître aux yeux du public comme l'expression de l'intellectualisme, de la sophistication, de l'abstraction. Il faut aussi s'efforcer de présenter une stratégie décentralisée, proche de la base, démarquée du centralisme de la capitale souvent mal perçu par les populations de province.

Lorsqu'on prend connaissance sur le terrain des questions posées par les parents d'élèves au cours des tournées d'information et de sensibilisation, on comprend très vite quelles orientations sont à suivre et quels points doivent être développés pour "viser juste" et pour que la campagne ait l'impact souhaité.

C'est pourquoi il est nécessaire de mener une enquête préalable auprès des populations afin de recueillir les principales critiques formulées contre le système éducatif en vigueur. L'analyse de ces critiques permet de déceler les inquiétudes et les souhaits de changement de la communauté à propos de l'école. Les commentaires relevés le plus souvent dans les villages sont les suivants:

- l'école est une affaire de spécialistes; nous ne connaissons ni ses programmes ni ses objectifs;
- nos enfants ne réussissent pas à l'école; beaucoup deviennent oisifs et non productifs;
- les scolarisés veulent tous être des "blancs"; ils ne respectent ni les illettrés ni leurs valeurs;
- l'école favorise l'exode des jeunes vers la ville, etc.

En réponse à ces inquiétudes, on pourra axer les thèmes d'une campagne de sensibilisation en milieu villageois sur les idées suivantes:

- l'utilisation des langues nationales rend l'école au village et à la communauté;
- l'utilisation des langues nationales évite les retards, diminue les échecs scolaires dus à l'apprentissage d'une langue étrangère et réinsère les enfants dans le milieu du travail;
- l'utilisation des langues nationales restitue leur vraie valeur à la culture et aux traditions ancestrales du pays;
- l'utilisation des langues nationales est un frein au déracinement et à l'exode rural.

Ces thèmes sont pertinents parmi d'autres parce qu'ils correspondent aux préoccupations des villageois et, mieux encore, ils ont été plus ou moins consciemment suggérés par eux. Cependant, il faut les enrichir et les spécifier car ils ne sont ni exhaustifs ni universels: certaines remarques sont spécifiques au milieu villageois et ne concernent pas le milieu urbain. Il faut enfin les organiser de façon cohérente et les intégrer dans une approche éminemment réaliste, articulée autour de trois motivations fondamentales qui sont la garantie d'une véritable sensibilisation des parents d'élèves comme des maîtres: l'intérêt, l'information et la participation.

2.2.1. La sensibilisation par l'information

Il n'est pas rare d'entendre les parents d'élèves -éleveurs ou paysans-affirmer qu'ils n'enverront pas leurs enfants à l'école réformée pour leur faire apprendre une langue maternelle qu'ils connaissent déjà. Aussi est-il indispensable d'axer les campagnes de sensibilisation autour des thèmes suivants:

- a) la connaissance d'une langue maternelle n'est complète que si l'on en maîtrise aussi la lecture et l'écriture; l'enseignement, dans le cadre scolaire, d'une langue même parlée par les enfants, se justifie donc entièrement;
- b) l'utilisation des langues nationales ne se fait pas du tout au détriment des langues de communication internationale utilisées jusqu'alors;
- c) l'usage d'une langue maternelle facilite et accélère l'apprentissage de la langue de communication internationale lorsque celle-ci est abordée au moment opportun;
- d) la réforme linguistique est de toute façon un processus irréversible, dont la dynamique ne peut plus être freinée comme le montre le développement des politiques linguistiques dans la grande majorité des États africains et dans le monde entier.

2.2.2. La sensibilisation par l'intérêt

L'intérêt des parents se confond avec celui de leurs enfants. Or, le préjugé selon lequel la connaissance d'une langue étrangère constitue la garantie d'un emploi et de l'aisance financière est encore largement répandu. Aussi est-il indispensable de faire comprendre aux parents que la réforme linguistique ménage l'intérêt personnel et professionnel des enfants: elle ménage en effet des chances supplémentaires à l'enfant en diminuant le nombre et l'importance des problèmes didactiques qui sont cause de tant d'échecs dans le système classique (transferts des acquis d'une langue à l'autre, en lecture par exemple).

La réforme ménage aussi l'intérêt personnel des parents. Le coût de l'enseignement réformé s'avère moins élevé que celui du système traditionnel en réduisant le nombre des redoublements, en promouvant l'utilisation d'un matériel didactique local, adapté et moins cher que le matériel étranger d'importation. La réduction des charges consacrées par l'État et la circonscription à l'éducation devrait -normalement- se répercuter sur les impositions locales.

Enfin, la réforme linguistique ménage l'intérêt de la famille et du village dans la mesure où l'usage, à l'école, des langues familières donne véritablement à la famille et au village la possibilité de poursuivre l'effort éducatif déjà entrepris dans le milieu original, de participer à l'instruction des enfants tout en veillant à la prise en considération des valeurs traditionnelles les plus fécondes.

2.2.3. La sensibilisation par la participation

La participation des parents d'élèves est une garantie certaine de l'adhésion de ces derniers au processus engagé.

Les adultes, les vieillards, les ouvriers, les artisans, les paysans, etc. sont les dépositaires d'un véritable trésor linguistique et culturel: fond lexical spécialisé, contes, mythes, etc. Un tel inventaire linguistique dépasse largement les compétences du maître. Voilà pourquoi la langue maternelle, en obtenant droit de cité dans l'enceinte scolaire, peut entraîner toute la communauté villageoise avec elle.

L'enseignement de l'histoire par exemple se prête tout particulièrement à la participation des adultes soit par ce qu'ils ont vécu les faits, soit parce que ces faits leur ont été rapportés par un parent ou un ami qui en a été le témoin ou l'acteur.

*
* *

Les problèmes que nous venons d'évoquer ici ne sont pas tous forcément universels. Mais il est évident qu'une bonne partie d'entre eux est largement partagée par bien des communautés africaines.

Dans tous les cas, ce sont des contacts fréquents, directs et prolongés avec les populations villageoises et urbaines qui permettent aux maîtres d'oeuvre de la réforme linguistique de se faire une idée précise sur les thèmes qu'il convient d'aborder et de développer au cours d'une campagne nationale de sensibilisation et d'information.

3. L'ACTION DE FORMATION DES AGENTS DE LA RÉFORME

A. Présentation générale

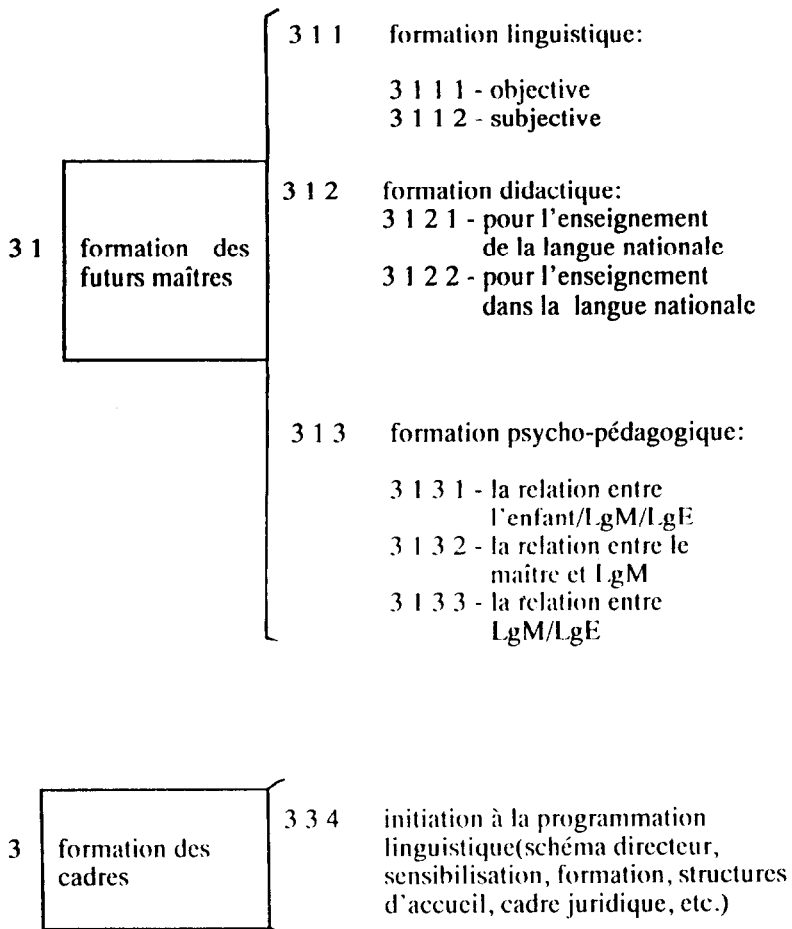
Les programmes de formation professionnelle pour l'enseignement primaire s'adressent traditionnellement à deux catégories de personnel bien distinctes par la nature des fonctions qu'elles assument sur le terrain. Il s'agit:

- des maîtres et des futurs maîtres qui sont ou seront directement chargés d'appliquer les programmes relatifs à la réforme linguistique dans les écoles primaires;
- des cadres et des futurs cadres d'animation et de formation qui sont ou seront chargés d'encadrer, de soutenir et de contrôler les maîtres sur le terrain. Il s'agit des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'écoles.

La définition des besoins en formation des cadres et des agents de la réforme doit reposer sur une enquête approfondie préalable qui seule permet de recueillir des indicateurs objectifs relatifs aux besoins réels du public à former. On a, en effet, trop souvent tendance à répondre aux questions que l'on se pose soi-même. Il s'agira donc:

- d'identifier et de recenser les besoins réels en matière de formation en se fondant sur des investigations préalables dans le milieu cible;
- d'analyser et de hiérarchiser ces besoins en tenant compte des besoins réels mais non encore perçus comme tels par le public à former;
- de répondre à ces besoins en fournissant des éléments concrets de solution aux problèmes posés.

B. La formation des agents de la réforme linguistique: les grands axes de travail



C. Commentaires explicatifs relatifs à ces différentes tâches

Bien que les modalités pratiques de la formation des futurs maîtres, des maîtres et des cadres ou futurs cadres de la réforme ne puissent, pour des raisons évidentes, être identiques, les besoins en formation et les contenus de celle-ci sont dans la plupart des cas les mêmes pour les uns comme pour les autres. Les objectifs de la formation sont en effet semblables.

L'organigramme rend compte de cette réalité puisque de nombreuses tâches se retrouvent aussi bien dans le cursus de formation des maîtres, des futurs maîtres que dans celui des cadres et futurs cadres de la réforme.

3.1. La formation des futurs maîtres

3.1.1. La formation linguistique

3.1.1.1. La formation linguistique "objective"

Il est nécessaire d'offrir aux agents de la réforme les moyens de formation indispensables pour qu'ils puissent aborder l'étude du système du fonctionnement de la langue nationale d'enseignement et les amener ainsi à une meilleure appropriation de celle-ci. Le passage de la langue orale à la langue écrite exige en effet une bonne connaissance objective de la langue et cette connaissance ne peut s'acquérir que par une prise de conscience du fonctionnement linguistique explicite. L'élaboration de n'importe quel texte écrit demande par ailleurs que soient dominées d'importantes contraintes d'ordre morphologique, syntaxique et orthographique.

La connaissance objective de la langue favorise indéniablement sa prise en charge subjective: elle donne à chacun des locuteurs qui l'acquiert la possibilité de dépasser le niveau linguistique standard, d'accéder progressivement à une langue personnelle, exprimant un style propre. En ce sens, la maîtrise des normes devient un facteur irremplaçable de libération et d'épanouissement de la personnalité littéraire. Elle permet les écarts calculés par rapport à la norme et donc l'appropriation d'un style personnel et original.

La connaissance objective de la langue nationale peut naturellement s'acquérir, en partie tout au moins, par la recherche-action et par l'initiative personnelle contrôlée, ce qui correspond aux exigences de participation et d'implication dans les processus de recherche appliquée à la langue

d'enseignement qui sont les nôtres (voir 2.1.2.2). Dans cette perspective, les actions de collaboration et de coopération entre les structures de formation -initiale ou continuée- et les instituts de linguistique appliquée sont particulièrement prometteuses.

Il est toutefois indispensable de prévoir un cadre financier et administratif qui permet d'organiser institutionnellement et concrètement ces actions de collaboration. L'expérience montre, en effet, que l'hypothèse selon laquelle les spécialistes seraient disposés à mettre bénévolement et spontanément leurs compétences et les résultats de leurs recherches à la disposition des pédagogues et des autres "demandeurs", s'avère fautive dans la plupart des cas.

3.1.1.2. La formation linguistique "subjective"

La formation à la connaissance subjective de la langue nationale (perfectionnement de la maîtrise pratique de cette langue, compréhension orale et écrite, notamment dans les domaines où elle doit être utilisée comme véhicule d'enseignement) devra aider les agents de la réforme à accroître leur compétence de locuteur.

Il est en effet difficilement acceptable qu'un maître enseigne une langue (ou dans une langue) qu'il maîtriserait mal lui-même. Malheureusement, ce type de situation est plus fréquent que l'on ne l'admet généralement...

Les programmes feront porter l'effort sur la disponibilité et l'utilisation d'un vocabulaire efficace et fonctionnel afin que des notions et concepts précis, liés aux contenus des programmes scolaires, puissent être véhiculés sans équivoque. Il faudra également aider le maître à parfaire son élocution et sa prononciation afin que celles-ci ne fassent pas obstacle à la communication pédagogique: le laboratoire audio-oral, grâce aux exercices systématiques et variés qu'il permet, est un instrument privilégié pour unifier et normaliser les réalisations linguistiques des maîtres dans la langue nationale qui peut être fortement dialectalisée d'une région à l'autre.

3.1.2. La formation didactique (cf. aussi 3.2.2. et 3.3.2.)

3.1.2.1. La formation didactique s'articulera systématiquement autour de la méthodologie et de la conduite des activités concrètes de la classe prévues par les programmes officiels. Il est commode de considérer d'un point de vue didactique que l'enseignement de la langue comme discipline concerne le langage, la grammaire dont l'étude systématique est reportée à la fin du cycle primaire, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

3.1.2.2. L'utilisation de la langue comme véhicule d'enseignement recouvre des activités diverses comme le calcul, les disciplines d'éveil, la morale, l'étude du milieu, etc. Dans ce cas, l'enseignement dispensé en langue nationale, et donc l'usage implicite de la grammaire, produit une imprégnation systématique qui conditionne l'élève à la norme linguistique. Il faut donc, (même s'il ne s'agit nullement d'enseigner la langue nationale en tant que matière ou discipline), que le maître s'exprime dans une langue qui soit correcte du triple point de vue phonétique, grammatical et lexical. Sinon, comment pourrait-il jouer, pour les élèves, son rôle de référent linguistique et de modèle? Une formation linguistique élémentaire s'impose donc aussi dans cette situation d'enseignement, en cas de trop forte fragmentation dialectale.

La formation didactique des maîtres doit s'articuler autour de trois thèmes dominants:

- a) la didactique de la langue maternelle dont les fondements méthodologiques reposent sur l'utilisation du vécu de l'enfant, des jeux, des chants, des comptines, etc. qui sont inséparables de la culture et des motivations de l'enfant;
- b) la didactique des langues étrangères dont les fondements méthodologiques reposent sur une prise en compte du substrat linguistique des apprenants ainsi que de leur substrat sociolinguistique. En effet dans de nombreuses réformes linguistiques appliquées à l'enseignement primaire la langue étrangère reste à côté de la langue nationale un élément fondamental des programmes;
- c) l'approche culturelle en fonction de l'outil linguistique utilisé qui rend compte des valeurs particulières attachées à chaque langue conformément à la vision du monde qu'elle véhicule.

3.1.3. La formation psycho-pédagogique (cf. aussi 3.2.3. et 3.3.3.)

3.1.3.1. Les relations entre l'enfant, la langue maternelle et la langue d'enseignement.

L'expérience montre que les maîtres et les futurs maîtres souhaitent recevoir une formation capable de les aider à répondre concrètement et efficacement aux questions suivantes:

- dans la mesure où la langue nationale d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant, quelles actions concrètes entreprendre dans la classe pour surmonter les handicaps rencontrés et les difficultés pédagogiques liées à ce statut difficile;
- dans la mesure où la verbalisation des notions intuitives de base (espace, temps, causalité, conséquence, etc.) et l'utilisation cognitive de la langue d'enseignement sont les supports fondamentaux de la réflexion technologique, comment favoriser, sur le plan pédagogique, l'acquisition, l'appropriation et la pleine maîtrise de ce champ lexical et sémantique capital pour l'éveil à l'esprit et aux attitudes scientifiques.

3.1.3.2. Les relations entre le maître et la langue nationale d'enseignement

Les variables qui caractérisent le statut linguistique des élèves caractérisent assez souvent la situation des maîtres et des futurs maîtres dans les pays où la diversité linguistique est très marquée. Il en résulte parfois une complexité réelle du statut des enseignants face aux langues nationales qu'ils doivent enseigner. Par quels moyens peut-on réduire, sinon éliminer, ces difficultés majeures dans la pratique pédagogique quotidienne?

Comment évaluer avec objectivité le niveau acquis par les maîtres pour la compréhension et l'expression (orale et écrite) dans la langue nationale? Cette question s'inscrit bien évidemment dans la perspective des modalités de recrutement des maîtres et également dans la perspective de leur affectation sur le terrain.

3.1.3.3. La relation entre l'enseignement de la langue première et de la langue seconde

Les besoins en formation des agents de la réforme s'articulent essentiellement autour des deux thèmes suivants:

- comment parvenir à une approche didactique complémentaire et non conflictuelle dans l'enseignement de la langue nationale et dans l'enseignement de la langue seconde en contexte scolaire? C'est en effet le même maître qui enseigne les deux langues au même enfant dans la même classe, en fonction des mêmes objectifs éducatifs etc.;
- comment s'appuyer au maximum sur les transferts facilitateurs d'apprentissage d'une langue à l'autre et corriger les interférences identifiées dans les domaines de la prononciation, de la grammaire et du lexique?

Pour répondre à ces différents besoins, la formation psychopédagogique comprendra évidemment l'information habituelle sur les problèmes de l'apprentissage linguistique. Il sera fait une large place, certes au développement de l'enfant mais aussi, à l'influence du milieu, aux besoins et aux intérêts particuliers à chaque stade du développement, aux principes et aux méthodes de l'éducation fonctionnelle, à la pédagogie active, à la constitution et au maniement de dossiers individuels, etc... On insistera tout particulièrement aussi sur les aspects physiologiques et psychologiques de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ainsi que sur l'ensemble des fonctions pédagogiques d'une langue d'enseignement. On mettra, de plus, l'accent sur les différences profondes entre les besoins langagiers de l'enfant et ceux de l'adulte: il ne saurait, par exemple, être question de réutiliser pour des jeunes enfants les manuels d'alphabétisation qui sont employés, même avec le plus grand succès, auprès des adultes.

En définitive, les programmes de formation seront liés aux situations propres à chaque pays, aux objectifs pédagogiques et aux orientations générales qu'il se sera choisis. Mais dans tous les cas, la participation des agents de la réforme aux actions de recherche linguistique et au processus même de la réforme éducative constitue pour ces personnels la meilleure des préparations professionnelles à l'enseignement de la langue africaine et à l'enseignement en langue africaine.

3.3. La formation des futurs cadres

3.3.4. L'initiation à la programmation linguistique (l'aménagement linguistique)

Outre les besoins en formation linguistique, psychopédagogique et didactique développés sous les rubriques précédentes, on peut identifier pour cette catégorie spécifique des futurs cadres un besoin particulièrement aigu que les programmes de formation des futurs cadres d'animation prennent trop rarement en compte. Il s'agit de l'initiation à la programmation d'une réforme linguistique dans le contexte national.

Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et leurs adjoints directs sont en effet (devraient être) les meilleurs spécialistes de l'innovation pédagogique. C'est sur eux que repose l'application de la réforme linguistique sur le terrain mais c'est également sur eux que devraient reposer en grande partie les tâches de définition des orientations méthodologiques initiales. Ils doivent pouvoir apporter à l'autorité de tutelle un avis raisonnable et documenté sur la conduite et les contenus de la réforme, dans le cadre de leurs structures habituelles de concertation avec le Ministère.

On sait que la conduite d'une réforme linguistique ne se satisfait pas de l'empirisme et du tâtonnement expérimental. Les enjeux sont trop importants. Elle est aussi une affaire de techniciens. Il s'agit donc bien de fournir aux cadres d'animation les moyens de maîtriser cette technique qui se traduit concrètement par la conception, l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation d'une programmation opérationnelle de la réforme linguistique appréhendée dans l'ensemble de ses relations internes et externes avec les autres composantes de la réforme éducative, le travail productif, par exemple.

Le schéma des axes fondamentaux de la programmation d'une réforme linguistique, tel que nous les présentons ici constitue un ensemble méthodologique opérationnel et dynamique, selon nous, un cadre méthodologique qu'il faudrait pouvoir traiter dans le détail avec les futurs cadres d'enseignement, en référence constante avec les réalités sociolinguistiques nationales de chaque pays concerné.

4. LA MISE EN PLACE DE STRUCTURES DE CONCEPTION, DE PRODUCTION, DE DIFFUSION ET DE GESTION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES

A. Présentation générale

Dans le cadre d'une réforme linguistique programmée et planifiée, il est impératif de fournir tant aux élèves qu'aux maîtres, des instruments pédagogiques et didactiques satisfaisants sur le plan qualitatif comme sur le plan quantitatif.

La tentation peut être forte, et certains instituts y ont succombé, de s'adresser à des compétences extérieures et de faire appel à la sous-traitance pour résoudre ce problème. Cependant, cette solution ne peut être que partielle et provisoire car elle ne prend pas en compte les véritables attentes et les besoins authentiques du milieu d'application. De plus, elle retarde le processus de conscientisation voire d'implication directe des équipes nationales dans un processus de production et de création pédagogiques.

Les quelques recommandations qui suivent s'inscrivent dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire qu'elles s'adressent à des auteurs qui travaillent dans une chaîne d'édition encore artisanale, comme c'est encore souvent le cas pour bien des systèmes éducatifs.

Quelle que soit la situation de départ, il faudra de toutes façons mettre en place une structure de travail pour la conception de manuels (la fonction d'auteur), une structure de travail pour la production de manuels (la fonction d'éditeur), une structure de travail pour la fabrication de manuels (la fonction de chef de fabrication) et une structure de travail pour la gestion et la diffusion de manuels scolaires (la fonction de gérant des stocks). Quelles que soient les modalités pratiques de cette mise en place, les grandes fonctions ci-dessus sont toutes indispensables à la réussite du projet.

Rappelons qu'un manuel scolaire classique peut être défini comme un instrument d'apprentissage et doit rendre compte de la progression didactique qui fonde tout enseignement.

Il doit, de façon générale, apporter:

- une information et les contenus d'enseignement;
- des commentaires explicatifs, tout comme l'enseignant dans sa classe;
- des résumés, des synthèses, des mises au point qui favorisent la mémorisation;

- des exercices de contrôle et d'application qui permettent de vérifier le degré d'acquisition des apprentissages;
- des illustrations car les utilisateurs de manuels sont avant tout des enfants.

Enfin, pour "réaliser" un bon manuel scolaire, il est indispensable de respecter les différentes étapes suivantes:

1^o) étape de conception

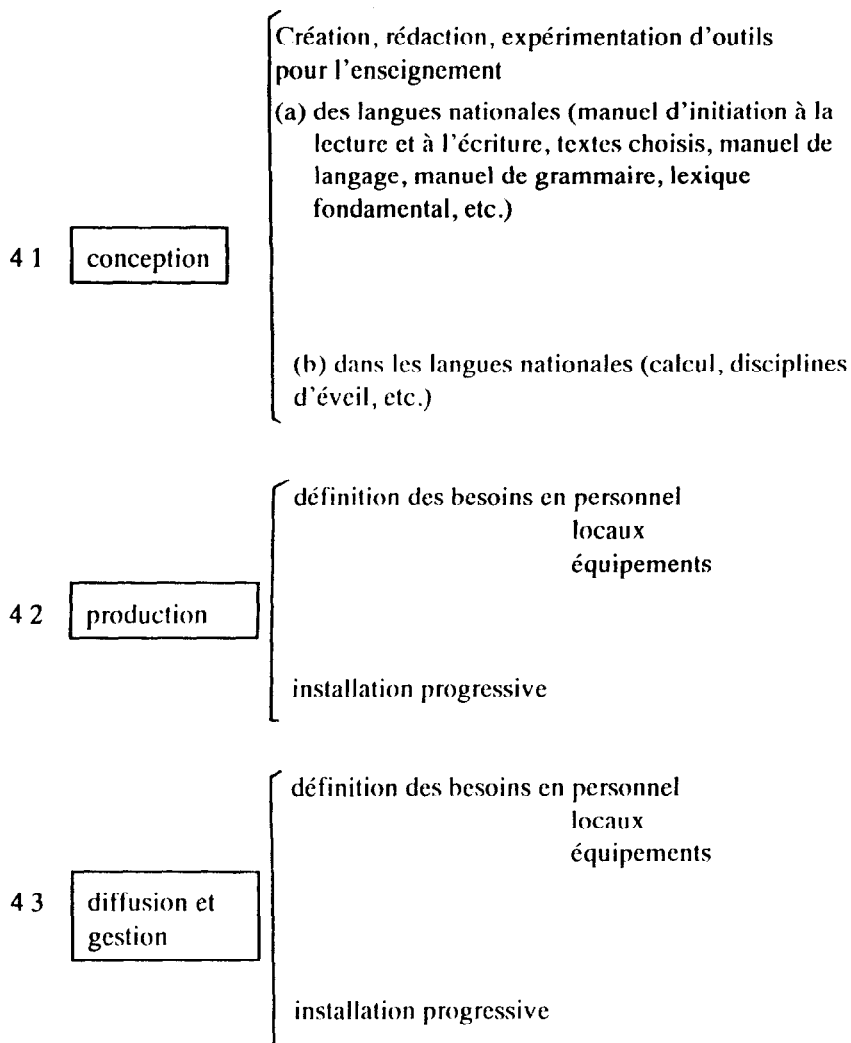
2^o) étape de rédaction

3^o) étape d'expérimentation

4^o) étape de réalisation

5^o) étape de diffusion, de distribution et de gestion.

B. La mise en place de structures de conception, de production, de diffusion et de gestion d'outils pédagogiques: les grands axes de travail



C. Commentaires explicatifs relatifs à ces différentes tâches

4.1. La conception

Un bon manuel et un bon guide du maître sont souvent des compromis entre des exigences d'ordre essentiellement didactique qui prennent en considération l'organisation interne de la matière ainsi que la dynamique profonde de celle-ci et des exigences d'ordre essentiellement psychopédagogique qui prennent en compte l'expérience vécue ainsi que la psychologie de l'apprenant et la nécessité d'échelonner les apprentissages. Pour remplir correctement sa tâche l'auteur devra en définitive:

- respecter le cahier des charges pédagogiques;
- suivre de près l'élaboration d'un cahier des charges techniques;
- éviter dans son texte la présence de stéréotypes culturels péjoratifs et discriminatoires.

Le cahier des charges pédagogiques

Avant de commencer à rédiger, l'auteur doit se poser un certain nombre de questions qui portent sur les objectifs qu'il veut atteindre et sur le public qu'il doit toucher. Il s'agit là de questions de bon sens touchant notamment aux règles de composition et à la lisibilité du texte. Autant de questions que tout pédagogue devrait se poser d'instinct avant de transmettre un quelconque message oral ou écrit à ses élèves.

Le cahier des charges techniques

En principe, c'est le responsable de l'édition qui établit ce cahier en liaison avec le responsable de fabrication. L'auteur d'un manuel relatif aux langues nationales doit cependant exprimer son point de vue original lorsqu'il s'agit de définir les exigences de la fabrication. L'expérience prouve, en effet, que les élèves et leurs parents sont très sensibles à la présentation extérieure des ouvrages scolaires. Dans un contexte expérimental où les langues africaines sont utilisées à titre d'essai, les parents d'élèves restent souvent réticents devant l'innovation car ils craignent que celle-ci n'ait une durée éphémère et que leurs enfants n'y jouent un rôle de cobaye. Lorsqu'ils comparent le caractère "définitif" et professionnel des livres venus de l'extérieur (couvertures cartonnées, quadrichromie, etc.) avec le caractère provisoire, parfois négligé des manuels utilisés pour la classe en langue nationale (absence de couvertures,

cahiers simplement agrafés entre eux, texte ronéoté et non imprimé, etc.), ils sont tout naturellement confortés dans leur réaction de méfiance, voire d'hostilité.

Ceci est vrai également dans un contexte de généralisation à l'intérieur duquel toutes les écoles du pays utilisent les langues africaines. La mauvaise qualité matérielle des manuels et des guides en langue nationale affecte d'un coefficient péjoratif tout l'enseignement diffusé dans ces langues.

C'est pourquoi la mise au point de manuels conformes aux normes rigoureuses d'un cahier des charges techniques devient un puissant facteur de motivation mais, de toutes les façons, quelle que soit la discipline scolaire qu'il envisage de traiter, l'auteur doit bien savoir que le respect de l'enfant passe par le respect du manuel qu'on lui propose et qu'en matière de pédagogie, la bonne présentation n'est pas un luxe. L'expérience l'a maintes fois montré: même avec des moyens modestes et limités, il est toujours possible de faire un travail propre et soigné.

Les stéréotypes culturels péjoratifs et discriminatoires

Préoccupé par des exigences de rigueur méthodologique dans la progression du manuel qu'il rédige, l'auteur n'accorde souvent que peu d'importance au message culturel implicite que véhicule nécessairement le texte et les illustrations de son ouvrage. Cette négligence est lourde de conséquences pour l'enfant. À l'école et hors de l'école celui-ci subit une certaine imprégnation passive à partir des modèles plus ou moins consciemment proposés par les adultes. Ces modèles sont à l'origine d'attitudes et de comportements particuliers qui se manifestent dans sa relation personnelle avec autrui.

Trop de livres reproduisent des schémas sexistes voire raciaux qui les rendent discriminatoires envers telle ou telle catégorie d'individus. Pour éviter de tomber dans ce piège et de propager -sans même le vouloir- des idées fausses et des préjugés néfastes, l'auteur d'un manuel scolaire devra se poser, tout au long de son travail, un certain nombre de questions dont nous nous permettons de donner quelques exemples:

- dans les textes et les illustrations proposés, les proportions entre le nombre de garçons et le nombre de filles mis en scène sont-elles équilibrées?

- les jeunes, les adultes, les vieillards qui jouent un rôle actif dans les textes ne sont-ils pas présentés systématiquement selon des "clichés" invariables (les jeunes jouent, les adultes travaillent, les vieux parlent)?
- les relations de jeu mettant en scène garçons et filles sont-elles cordiales ou empreintes de violence? Établissent-elles -même implicitement- une hiérarchie sexiste?
- comment sont présentés dans les illustrations et dans les textes les étrangers venant d'autres continents par rapport aux stéréotypes que l'on peut véhiculer à leur égard (apparence physique, tenue vestimentaire, traits de caractère, etc.)?
- les minorités culturelles, religieuses, ethniques et socio-professionnelles apparaissent-elles comme jouant un rôle positif à l'intérieur des textes d'un manuel dont la vocation est nationale?
- les illustrations ne dévalorisent-elles pas systématiquement la campagne par rapport à la ville (selon le stéréotype, la maison du paysan est faite en torchis, la maison du citadin est toujours construite en "dur" alors qu'il y a aussi des maisons en "dur" à la campagne et des cases en torchis dans la cité)?
- les traits caractéristiques par lesquels on représente les membres de telle ou telle ethnie minoritaire, les adeptes de telle ou telle religion (habillement, coiffure, etc.) ne sont-ils pas caricaturés et dévalorisants?
- les animaux domestiques sont-ils représentés comme de loyaux compagnons de l'homme ou comme des "choses" que les enfants peuvent utiliser comme jouets (chiot, petit chat, etc.)?
- les enfants mis en scène dans les textes ou dans les illustrations considèrent-ils les animaux non domestiques avec respect ou leur font-ils systématiquement la chasse (chasse au margouillat, chasse aux oiseaux, pillage des nids, etc.)?

L'Institut pédagogique national devrait être en mesure de fournir aux concepteurs de manuels scolaires des grilles d'analyse permettant de vérifier la disparition des stéréotypes discriminatoires et dévalorisants à l'intérieur des textes et des illustrations proposés aux enfants. Outre le message pédagogique proprement dit, chaque manuel délivre son message éthique et culturel. Il dépend de l'auteur que ce message contribue à développer chez l'enfant des attitudes constructives envers son environnement immédiat et lointain.

4.2. La production (les fonctions d'édition et de fabrication)

La capacité de production des instruments didactiques de base conditionne étroitement l'expansion de la réforme linguistique dans les écoles. Il est évidemment souhaitable que le Ministère de l'Éducation lui-même puisse assurer non seulement la responsabilité de la conception de ces instruments mais aussi celle des procédures de fabrication. Pour mener à bien cette tâche, il faudra prendre en compte les besoins suivants:

- besoins en personnel;
- besoins en locaux;
- besoins en équipement.

Les besoins en personnel

Ces besoins se font naturellement sentir dans le domaine de la production écrite mais aussi dans celui de la production audio-visuelle. Il peut arriver que les manuels ou les guides soient édités dans une imprimerie nationale ou dans des maisons d'édition étrangères, ce qui permet de faire une économie substantielle de personnel. Cependant même dans les cas encore nombreux où le Ministère de l'Éducation édite sa propre production avec des moyens techniques plus ou moins sophistiqués (machines à ronéoter par exemple), il faut prévoir la présence de dessinateurs-maquettistes, de graphistes, de ronéoteurs, de relieurs, de façonneurs, de massicotiers, de manoeuvres, etc. On ne pourra pas non plus fournir aux utilisateurs une production audio-visuelle de qualité acceptable sans disposer d'un ingénieur du son, d'un opérateur son et image, d'un spécialiste de la bande dessinée, de cameramen, etc. L'attribution de bourses nationales ou internationales de formation devrait permettre de résoudre en partie les besoins de formation propres à ces personnels.

Les besoins en locaux

La production intensive de supports imprimés implique en tout état de cause la possibilité de recourir à un complexe de reprographie comprenant notamment des salles de travaux spécialisés (graphisme, dessin, montage, impression, etc.) et un laboratoire photo-chimique pour le développement de films et des plaques. La production de documents audio-visuels suppose l'existence d'un magasin audio-visuel aménagé et, autant que possible, climatisé. Il faut aussi pouvoir disposer d'une salle de montage et de

visionnement, d'un atelier de maintenance du matériel, d'un studio d'enregistrement et éventuellement d'un local où sera installé le circuit de télévision, etc. Tous ces locaux doivent être aménagés de telle sorte qu'ils protègent efficacement les matériaux et produits contre les méfaits des mauvaises conditions climatiques (chaleur, poussière). Ils doivent également être conformes aux règles de sécurité et être munis d'extincteurs, d'affiches préventives, etc. L'ampérage des installations électriques sera largement calculé de façon à ce que l'utilisation simultanée de plusieurs machines soit possible.

Les besoins en équipements

Le volume de la production de manuels et de guides pédagogiques sera calculé soigneusement. Ce calcul s'opérera non seulement à partir d'indicateurs actualisés, c'est-à-dire en considérant le nombre de maîtres et d'élèves recensés pour une période donnée mais aussi à partir de projections sur l'avenir prévisible. L'estimation des effectifs est basée sur le taux de scolarisation que l'on veut atteindre et sur le taux de croissance démographique. Le nombre de manuels et de guides à produire peut être déterminé sur la base de ces critères et à partir des réponses apportées aux questions suivantes:

- combien de manuels convient-il de mettre à la disposition des élèves (un seul manuel pour deux élèves par exemple)?
- quelle est la longévité de chaque manuel (un manuel peut être raisonnablement remplacé tous les trois ans par exemple)?
- quelle est la longévité des guides du maître (un guide peut être remplacé tous les quatre ans par exemple)?
- quel pourcentage de pertes faut-il prévoir pour les manuels et pour les guides (15 ou 20% par exemple)?

Il ne faut pas négliger non plus l'équipement nécessaire pour pouvoir produire le matériel collectif utilisé dans les écoles, notamment quand il s'agit de l'apprentissage de la lecture, du langage et des disciplines d'éveil. L'exécution de ce travail suppose un matériel diversifié qui peut évoluer vers une véritable imprimerie capable de produire rapidement des documents en grande quantité et de qualité durable. L'usage de machines à ronéoter s'accompagne lui aussi d'un équipement complémentaire (assembleuse, perforuse, plieuse, machine à agraffer, graveurs électroniques, titreuse). De plus, dans tous les cas, il faudra prévoir la mise à la disposition du personnel d'un mobilier adéquat et de fournitures de bureau (tables lumineuses, tabourets

pivotants, lampes de bureau, tables de dessin, rouleaux de papier calque, paires de gants renouvelables, blouses et tabliers, etc.). Dans le domaine de la production audio-visuelle, le personnel devrait également être doté de l'équipement de base (studio d'enregistrement, caméras, films, projecteurs, magnétophones et magnétoscopes, cassettes, bandes vidéo et éventuellement un "bus audio-visuel", etc. Naturellement, tout ce matériel ne sera pas réservé à la cause des langues nationales, il sera également au service des autres composantes de la réforme éducative et se trouvera de ce fait, largement rentabilisé.

4.3. La diffusion et la gestion

L'expérience prouve que les services de diffusion sont fréquemment laissés pour compte dans l'organigramme général de la production. Ils constituent pourtant un maillon essentiel de la chaîne et le relais obligé entre le "produit" pédagogique élaboré par l'équipe des concepteurs-rédacteurs et d'autre part, l'application effective sur le terrain.

Les besoins en personnel

Le service de diffusion est généralement chargé des opérations de stockage, de manutention, de transport, de livraison et de gestion.

La gestion du magasin de stockage doit être confiée à un gérant qui est responsable des commandes et qui tient une comptabilité rigoureuse de toutes les entrées et sorties. Sous son contrôle, un chargé de distribution centralise les demandes émanant des diverses circonscriptions scolaires. Cet agent s'occupe également de l'enlèvement des colis et s'assure de leur arrivée à destination. Le service doit également pouvoir disposer d'un emballeur, de manoeuvres manutentionnaires, de chauffeurs, d'un gardien de nuit, d'une secrétaire (pour dactylographier, par exemple, les bordereaux d'envoi), etc.

Les besoins en locaux

La construction de nouveaux locaux ou le réaménagement de ceux qui existent déjà, doit permettre d'abriter en toute sécurité les productions pédagogiques élaborées. L'importance d'un magasin de stockage n'est pas à démontrer dans les pays où les conditions climatiques interdisent pendant les mois d'hivernage la distribution régulière de documents aux écoles situées dans des zones difficiles d'accès. Il conviendra donc de prévoir une aire de stockage largement calculée près de laquelle se trouvera le bureau du magasinier. Les

travaux salissants de la manutention et de l'emballage exigent aussi l'aménagement d'un bloc sanitaire. Il faudra, en outre, prévoir un garage pour le véhicule distributeur, un logement pour le gardien et une aire confortable de chargement.

Les besoins en équipements

Afin de faciliter la manutention des colis à l'intérieur du magasin de stockage, il conviendra de fournir aux manoeuvres des "diabes" ou chariots adéquats. Pour que les documents ne soient pas en contact direct avec l'humidité du sol, l'utilisation d'étagères métalliques ou de planches surélevées sera bienvenue. Un moyen de transport autonome -relevant directement du responsable de la diffusion- permettra de distribuer les productions pédagogiques dans chaque circonscription scolaire concernée par la réforme linguistique. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques auront alors à charge de livrer guides et manuels dans les écoles qui relèvent de leur circonscription. S'ils ne disposent pas d'un véhicule en bon état ou s'ils sont démunis de carburant, ils peuvent faire appel à des transporteurs privés (commerçants, agents de l'état en tournée, etc.) dont l'aide est quelquefois bénévole.

5. L'ÉLABORATION D'UN CADRE JURIDIQUE, ADMINISTRATIF, FINANCIER ET TECHNIQUE DE LA RÉFORME

A. Présentation générale

La nécessité d'insérer la réforme linguistique dans un cadre institutionnel clairement défini est une exigence qui paraît aller de soi. L'expérience prouve cependant que bien des réformes engagées sur le terrain ne disposent pas d'un cadre formel bien défini. Cette situation équivoque engendre de nombreuses difficultés et constitue une source de contestations permanentes et de remise en cause des acquis.

Le cadre juridique [5.1.]

En fait, l'absence de cadre juridique est presque toujours ressentie par les différents partenaires d'une réforme linguistique comme une marque d'indifférence plus ou moins avouée des autorités en place à l'innovation projetée. Il en résulte bien évidemment un manque de motivation des maîtres

et de la population. C'est pourquoi, il n'est pas exagéré de considérer l'existence d'un cadre juridique comme le fondement même d'une politique de sensibilisation et de motivation nationale à l'innovation projetée.

Le cadre administratif [5.2.]

L'étape qui complète l'élaboration et l'adoption d'un cadre juridique consiste à situer la réforme à l'intérieur de structures purement administratives solides et cohérentes. La mise au point d'un cadre administratif est une opération assez complexe car, outre les incidences administratives proprement dites, il est pour chaque alternative des incidences financières, politiques, sociales, culturelles, etc. difficiles à évaluer avec une précision mathématique mais qu'il serait imprudent d'ignorer et de négliger.

Le cadre financier [5.3.]

L'élaboration d'un cadre financier revêt un caractère hautement spécialisé et trop politique pour qu'il soit possible de formuler des recommandations dans les limites restreintes de cette brochure. Ce sujet sensible fera cependant l'objet de quelques informations précises.

Le cadre technique [5.4.]

Le rôle du maître d'oeuvre de la réforme linguistique consiste à traduire les finalités, fixées au niveau politique, en buts puis en objectifs spécifiques et à proposer en conséquence les programmes et les directives techniques qui identifient les méthodes et les moyens recommandés pour atteindre les objectifs avec le maximum d'efficacité et d'économie. Il doit aussi, d'une façon générale, être en mesure de fournir à tout moment, sur le suivi de la réforme linguistique et particulièrement au niveau de son expérimentation, des éléments techniques susceptibles de faciliter les prises de décision au niveau politique. Une telle responsabilité pose naturellement le problème de la crédibilité du maître d'oeuvre, de son aptitude à mobiliser les énergies de son équipe et de sa capacité à faire face rapidement et efficacement aux situations nouvelles et imprévues qui jalonnent infailliblement le cours de toute opération novatrice de ce genre menée à l'échelle de tout un pays.

B. La mise à l'étude d'un cadre juridique, administratif, financier et technique de la réforme: les grands axes de travail

5 1	élaboration d'un cadre juridique	études en vue de l'élaboration d'un projet de loi, décret ou arrêté fondant la réforme linguistique (et l'expérimentation) sur une assise légale.
5 2	élaboration d'un cadre administratif	études en vue de l'élaboration de textes administratifs concernant l'expérimentation.
5 3	élaboration d'un cadre financier	étude des coûts de l'expérimentation (et de la réforme).
5 4	élaboration d'un cadre technique	répartition des responsabilités (tâches de coordination, d'exécution, etc.) dans la conduite technique de l'expérimentation.

C. Commentaires explicatifs relatifs à ces tâches

5.1. Élaboration d'un cadre juridique

Que faut-il entendre par "cadre juridique"? Il s'agit concrètement d'un ensemble de lois et de réglementations qui définissent la nouvelle politique linguistique et lui assurent l'indispensable caution institutionnelle et légale. Les grandes options de cette politique linguistique à l'école sont déterminées, en principe, à partir des besoins éducatifs, culturels, sociaux et économiques de la nation. La réforme linguistique met en application ces grandes options qu'elle traduit en termes d'objectifs et de programmes; elle les concrétise pour atteindre un nouveau profil de l'élève mieux adapté au type d'homme qu'il s'agit de former.

Les textes officiels lançant l'innovation et son expérimentation préalable se présentent sous diverses formes: un arrêté ministériel, un décret présidentiel, une loi fondamentale. Cependant aucune réforme ne peut prétendre réussir si elle se réduit aux initiatives d'un seul ministère, celui de l'Éducation Nationale. L'introduction des langues nationales endogènes dans le système éducatif déborde, en effet, très largement du contexte scolaire et touche à tous les secteurs de l'activité publique et privée.

Il serait évidemment déraisonnable de prétendre dégager dans l'absolu les éléments constitutifs d'une loi fondamentale sur ce sujet. De même qu'il n'y a pas de modèle d'éducation, il n'y a pas de modèle universel pour une réforme linguistique. Cependant, bien que chaque pays ait ses spécificités, il est possible de proposer quelques recommandations utiles aux responsables d'éducation qui seraient chargés de présenter un projet de réglementation de la réforme à leurs autorités de tutelle.

Il convient d'abord de préciser qu'une loi fondamentale, un décret ou un arrêté portant sur la question linguistique doivent être flexibles et non figés. En effet, les situations sociolinguistiques sont éminemment évolutives et il est douteux qu'on puisse prendre en compte, dans un texte officiel, toutes les variables qui la composent. D'ailleurs les réalités politiques, sociales, économiques, culturelles, idéologiques etc. sont sujettes à brusques mutations et après une période plus ou moins longue, bien des pays ont été conduits à amender sérieusement le projet initial de réforme. C'est le cas de la Guinée par exemple qui de huit langues nationales enseignées au départ a réduit ce nombre à six².

² Il s'agit du pulara, du maninka, du kpélééwo, du soso, du lôghôma et du kisiei. Les langues wamey et oneyan n'étaient plus utilisées à l'école primaire bien avant l'ajournement de la réforme.

C'est aussi le cas du Burkina Faso où -avant l'ajournement de la réforme- une quatrième langue nationale allait vraisemblablement s'ajouter aux trois autres langues utilisées dans le contexte scolaire³. Il faut donc que la réglementation soit aussi flexible que possible. Cependant, flexible ne veut pas dire vague ou flou et la politique linguistique doit s'insérer dans une politique nationale de l'éducation clairement définie. Dans une opération multidisciplinaire où l'imprévisible joue un rôle nullement négligeable, un calendrier trop précis peut paraître inopportun. En revanche, on doit essayer de prévoir l'enchaînement des activités et, dans ce contexte, il faudra bien établir une programmation indicative qui tienne compte, dans la mesure du possible, des contraintes d'exécution et des résistances éventuelles.

Lors de la conception et de la formulation des articles qui définissent les modalités d'application de la réforme linguistique, les rédacteurs veilleront à ce que celle-ci ne constitue pas une institution à part et à ce qu'elle s'intègre effectivement dans les structures nationales existantes. Cette intégration doit être marquée notamment par la situation de la réforme linguistique dans l'organigramme gouvernemental à l'intérieur du ministère de tutelle, par la nature de ses liens avec les autres ministères, et par le statut administratif de son personnel.

Enfin, la loi, le décret ou l'arrêté ne devront pas négliger de désigner clairement les responsables, coordonnateurs de la réforme linguistique et de fixer les modalités de la formation des maîtres, le statut de l'enseignement privé et confessionnel face aux programmes réformés et aux nouvelles méthodologies recommandées. Des décrets d'application (au niveau du Chef d'État), des arrêtés (au niveau du Ministre) et des circulaires (au niveau du Ministre et des Chefs de service) préciseront par la suite les modalités pratiques de la loi d'orientation.

5.2. L'élaboration d'un cadre administratif

L'étape qui complète l'élaboration et l'adoption d'un cadre juridique de la réforme consiste à situer celle-ci à l'intérieur de structures administratives incontestées. Les auteurs de propositions en ce domaine devront examiner en particulier:

³ Il s'agit du gulimancema langue des Gourmantchés établis dans l'est du pays. Cette langue est également parlée à l'ouest du Niger et au nord du Bénin.

- la nature des oppositions d'ordre administratif, professionnel, corporatiste, culturel, etc. que la réforme est susceptible d'entraîner;
- les implications politiques et financières que représenterait pour le gouvernement, la décision de surmonter ces résistances, sur le recrutement des enseignants sur les mutations des fonctionnaires, et d'une façon générale, sur l'emploi (pléthore, chômage, exode rural, etc.);
- les aspirations profondes des communautés, des collectivités locales, des parents d'élèves et des maîtres dans le domaine sociolinguistique.

Concrètement et sur le plan pratique, cela signifie que les responsables d'un projet de cadre administratif devront préciser par des textes:

- le mode de fonctionnement des écoles de la réforme;
- le statut des personnels qui participent à la réforme linguistique, notamment durant la phase expérimentale;
- les modalités d'insertion des classes réformées dans le système éducatif national;
- les modalités d'insertion de la réforme dans la dynamique du développement national.

Concernant ce dernier point, il faut préciser en effet que le projet de cadre administratif devra impliquer institutionnellement dans le processus de réforme non seulement l'ensemble des services du Ministère chargé de l'Éducation nationale et les Inspections départementales mais aussi les autres ministères et organismes nationaux (Université, enseignement privé, responsables départementaux du Ministère de l'Intérieur, syndicats, partis politiques, etc.).

Certains aspects précis méritent une attention particulière dans le processus d'application de la réforme.

Le mode de fonctionnement des écoles de la réforme, tout d'abord. L'introduction de la réforme linguistique correspond, en effet, à la volonté de démocratiser le système éducatif national. Il faut donc pouvoir augmenter le taux de scolarisation sans hypothéquer lourdement le budget alloué à l'Éducation nationale. Or, l'obstacle majeur à cette démocratisation reste en tout premier lieu le manque de locaux et de salles de classes. Diverses solutions techniques existent, telles que le système de "double vacation" ou de "double flux", déjà en application dans maints États africains. Mais quelle que soit la solution adoptée, l'adhésion des maîtres, des parents, des éducateurs et des syndicats d'enseignants est indispensable.

En second lieu, le statut du personnel dans les écoles expérimentales doit être défini sans ambiguïté. Les maîtres expérimentateurs justifient généralement d'un horaire plus lourd que celui de leurs collègues des classes traditionnelles: ils doivent acquérir de nouvelles compétences, la transcription des langues nationales, par exemple, évaluer de façon continue l'efficacité des nouveaux manuels, etc. Aussi demandent-ils souvent que leur soient allouées des bonifications financières compensatoires, des indemnités de déplacement ou de séjour lors de stages de recyclage, etc. En général, on constate que les responsables de tutelle répugnent à doter les maîtres des écoles pilotes d'un statut administratif différent de celui de leurs collègues. Ils consentent cependant plus volontiers à accorder des facilités de transport à l'occasion de séminaires de formation ou d'information.

Il importe dans tous les cas, que le statut administratif des maîtres expérimentateurs -avec les droits et les devoirs y afférents- ainsi que les modalités de recrutement de ceux-ci soient strictement définies. Faute de quoi on risque de se heurter à des difficultés de recrutement et à une certaine instabilité du personnel le plus qualifié.

En troisième lieu, on accordera une attention particulière aux modalités d'insertion de la réforme linguistique dans l'ensemble du système éducatif. Introduite généralement en premier lieu dans les programmes de l'enseignement primaire, la réforme ne peut, en aucun cas, être rejetée comme un corps étranger par les autres composantes du système éducatif. Pour ce faire, de nombreuses mesures administratives concrètes sont indispensables. Dès la phase initiale, des "passerelles" doivent être aménagées entre le système expérimental et le système traditionnel. Cette exigence suppose généralement des mesures inédites en ce qui concerne les examens ou les modalités d'accès aux autres cycles d'enseignement. Ceci est particulièrement important dans les pays où l'on observe de fortes poussées migratoires : les parents doivent être informés de la possibilité, pour leurs enfants, de passer sans discrimination et sans pénalisation de l'école réformée à l'école traditionnelle quel que soit le niveau d'études de leurs enfants.

Il est également nécessaire de prendre toutes les mesures qui favorisent, chez les futurs maîtres, les dispositions à se perfectionner dans leur langue maternelle, voire à faire l'apprentissage d'une autre langue nationale qui serait langue d'enseignement. Le rôle des écoles normales, de l'Université est essentiel à la réalisation de cet objectif. Il serait d'ailleurs souhaitable que des cours de langue nationale -éventuellement optionnels- soient institutionnalisés dans le premier cycle des Lycées et des Collèges. Quant aux services de

recherches linguistiques et psychopédagogiques, ils doivent être étroitement articulés avec les instituts de formation des maîtres et des cadres d'enseignement.

Enfin, en quatrième lieu, la réforme linguistique doit, pour réussir, s'insérer dans la dynamique du développement national. Le succès de l'innovation ne dépend pas du seul secteur de l'éducation puisqu'elle s'inscrit, en principe, dans la volonté d'un développement général de la nation. Aussi faut-il nécessairement promouvoir une coordination avec tous les organismes et les organisations impliqués dans la politique de développement du pays. La coordination et la concertation avec les principaux Ministères, celui des Finances et de l'Intérieur par exemple, sont tout aussi nécessaires. Dans la même perspective, une réforme linguistique étant généralement insérée dans une réforme éducative beaucoup plus vaste qui postule notamment l'introduction du travail productif à l'école, des liens organiques doivent être tissés avec les projets de développement rural et communautaire. Ce sont alors les Ministères de l'Agriculture et de l'Artisanat qui doivent être concernés.

Finalement, plus la réforme se confondra avec les structures dynamiques existantes -économiques, religieuses, politiques, syndicales, etc.-, plus elle sera en harmonie avec les changements structurels inhérents au développement national et plus les administrations seront disposées à lui apporter le soutien nécessaire pour assurer son succès.

5.3. L'élaboration d'un cadre financier

Chaque pays mène sa propre politique en matière de coopération et d'assistance et les sources de financement comme le PNUD, la Banque mondiale, l'AID, les grandes banques régionales, etc. proposent des approches et des procédures différentes en ce qui concerne l'identification et les modalités de financement des projets. Il faut cependant remarquer que le PNUD est fréquemment sollicité pour la qualité des services qu'il peut fournir et que l'UNESCO reste, dans la plupart des cas, l'agence d'exécution des projets de développement de l'éducation financés par cet organisme. Dans l'hypothèse d'une intervention du PNUD, l'assistance financière au projet est subordonnée à l'acceptation par les parties d'un "document de projet" qui est un protocole d'accord établi sur la base d'un consensus entre le gouvernement concerné, la source de financement et l'agence d'exécution.

À ce propos, le PNUD propose un "Guide pour la préparation des projets de coopération technique en éducation" auquel l'on pourra se référer. Ce manuel pratique mentionne les différentes rubriques qui constituent l'ossature de ce document indispensable à tout accord de financement.

5.4. L'élaboration d'un cadre technique

C'est évidemment l'Institut d'éducation où l'Institut pédagogique qui constitue le cadre technique le plus approprié pour servir de support à une réforme linguistique appliquée à l'enseignement fondamental. Un institut de ce type regroupe en effet des spécialistes familiers de la recherche linguistique, psychologique, didactique, etc. centrée sur l'enfant et des praticiens pluridisciplinaires dont l'expérience s'est affirmée au contact prolongé des maîtres et des enfants. De plus, dans ces instituts, des cadres d'enseignement, Inspecteurs et Conseillers pédagogiques, animent généralement à temps plein des équipes polyvalentes où travaillent des pédagogues chevronnés.

Le cadre technique proposé à un Institut de ce type se concrétise généralement à travers les tâches suivantes:

- mener et coordonner la recherche psychopédagogique et didactique appliquée à la réforme linguistique;
- contribuer à la recherche linguistique appliquée aux langues d'enseignement;
- assurer l'évaluation et la régulation pédagogique du nouveau système mis en place, généralement à titre expérimental;
- assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants et des cadres d'enseignement en conformité avec l'innovation linguistique et éducative;
- organiser l'élaboration des programmes d'enseignement de la réforme en liaison avec les maîtres et les cadres d'enseignement en exercice;
- assurer la conception, la production et l'évaluation des manuels et guides pédagogiques élaborés dans l'esprit de l'innovation linguistique.

Il convient presque toujours de renforcer de façon très significative la section ou le service chargé des langues nationales, dès la phase préparatoire de la réforme. Cette section sera par ailleurs amenée à entretenir des rapports de travail privilégiés avec le service responsable de l'enseignement des langues non maternelles comme le français, l'anglais, le portugais, etc.

Un service efficace, capable de remplir l'ensemble des tâches techniques dont il est chargé par la direction de l'Institut pourrait se présenter comme suit:

- une équipe de coordination et d'orientation dont le noyau est composé de linguistes, de didacticiens et de pédagogues;
- des groupes de travail spécifiques animés par un membre de l'équipe de coordination. Le groupe de travail assurerait une tâche précise de recherche appliquée, de production, de formation et d'évaluation pour chaque activité inscrite dans les programmes scolaires (lecture, écriture, langage, apprentissage logico-mathématique, etc.).

Chaque groupe de travail serait donc chargé de mener à bien l'ensemble des activités de recherche, de production afférente, de formation et d'évaluation pour la partie du programme qui lui revient, la cohésion de l'ensemble étant assurée par l'équipe de coordination et par de fréquentes réunions "inter-groupe". Il est clair que les tâches effectives de chaque groupe augmenteront chaque année au rythme d'avancement de la réforme et qu'il faudra prévoir en conséquence le renforcement progressif de l'ensemble du service.

Bien entendu, les organismes chargés de l'alphabétisation des adultes, de la promotion de la culture nationale etc. ont souvent une expérience pratique des problèmes de langue qui permet aux instituts pédagogiques de faire l'économie de quelques recherches parallèles dispendieuses. Aussi est-il nécessaire de solliciter dès le début de l'opération, le concours technique actif de ces organismes de recherche et de formation qui, le plus souvent, ne dépendent pas du même ministère.

En paraphrasant une formule célèbre, on pourrait dire que la réforme linguistique est une affaire trop sérieuse pour qu'on puisse la confier aux seuls linguistes...

6. CONCLUSION

La programmation développée dans cet ouvrage est la traduction opérationnelle d'une approche méthodologique possible. Comme tout projet, elle ne constitue qu'une hypothèse de départ pour l'action et ne peut être approfondie qu'après adoption éventuelle de la démarche initiale. Il est bon toutefois de rappeler que cette approche n'est ni théorique ni arbitraire. Elle est le fruit d'une expérience déjà longue dans ce domaine d'activités.

Le caractère projectif de ce travail explique pourquoi les composantes du schéma directeur sont exposées de façon rapide, sans les justifications qui pourraient s'avérer utiles.

Il s'agit bien entendu d'une situation purement conjoncturelle. Chaque élément de cette programmation doit être enrichi de façon exhaustive dans chaque cas particulier, selon les spécificités de chacun des pays où les autorités se prononceraient pour l'adoption de cette démarche.

Outre l'objectif principal de ce guide, qui est de proposer un cadre méthodologique opérationnel et donc de "faire avancer les choses", un second objectif non négligeable serait atteint si le caractère ordonné de la programmation proposée faisait apparaître au praticien qu'à l'intérieur d'une réforme linguistique l'improvisation n'est nullement une fatalité. Si les maîtres expérimentateurs ont eu l'impression que l'empirisme et le tâtonnement étaient quelquefois érigés en méthode, il est bon de les amener à découvrir que la rigueur et la transparence peuvent également qualifier les processus expérimentaux. Nul doute que se trouvent dans cette prise de conscience les germes féconds d'une motivation puissante pour l'innovation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Sources de documentation et éléments bibliographiques qui permettent une compréhension d'ensemble de la question.

- AGBIDINOUCOUN, C., Français et langues nationales: complémentarité ou affrontement?, *Afrique éducation*, 4 février-mars 1994, 6-10.
- ALEXANDER, P., *Langues et langage en Afrique noire*, Payot, Paris, 1967.
- CHAMPION, J., *Langage et pédagogie en France et en Afrique*, Paris: Anthropos, 1986.
- CHAUCHARD, P., *Le langage et la pensée*, P.U.F., Paris, 1956.
- COLLECTIF, *L'anthropologie et les sciences du langage au service du développement de l'éducation*, "Études et Documents d'éducation" UNESCO, 2, Paris, 1975.
- COLLECTIF, *Educafrika*, Bulletin du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, 6, septembre 1980, UNESCO, BREDIA, Dakar, 1980.
- COLLECTIF, *Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française*. C.I.L.F., Dakar, 1977.
- DE LANDSHERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin Bourrelier, Paris, 1976.
- ERNY, P., *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Le livre africain, Paris, 1968.
- ERNY, P., *L'enfant et son milieu en Afrique noire* (essais sur l'éducation traditionnelle), Payot, Paris, 1972.
- GUENOT, J., *Clefs pour les langues vivantes*, Seghers, 1964.
- HOUIS, M., et al., *Éléments de recherche sur les langues africaines*, ACCT, Paris, 1980.
- HOUIS, M., BOLE, R., *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, UNESCO/AGECOP, Paris, 1977.
- HOUIS, M., *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, P.U.F., Paris, 1971.
- LANCHEC, J.Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, P.U.F., Paris, 1976.
- MACKEY, W., *Bilinguisme et contact de langues*, Klincksieck, Paris, 1977.
- MAKOUTA-MBOUKOU, J.P., *Le français en Afrique noire*, Bordas, Paris, 1973.
- SOW, A. I., *Langues et politiques de langues en Afrique noire (l'expérience de l'UNESCO)*, Nubia/UNESCO, Paris, 1977.

2. Sources de documentation et éléments bibliographiques qui visent une application directe dans la didactique des langues maternelles et dans les programmes de formation des maîtres

- CHAUDENSON, R., *Les créoles français*, Fernand Nathan, Paris, 1979.
- COLLECTIF, *Le français en question. Enseignement du français en milieu plurilingue*, A.C.C.T./C.I.A.V.E.R., 1984.
- COLLECTIF, *Français et langues nationales. Convergences pédagogiques*, A.C.C.T./C.I.A.V.E.R. 1986.
- COLLECTIF, *Scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue. Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation UNESCO, 1976.
- COLLECTIF, *L'éducation préscolaire dans la langue de l'enfant et son articulation avec l'enseignement élémentaire*, Rapport de l'atelier de OUAGADOUGOU. UNICEF/UNESCO. 25 octobre - 3 novembre 1982.
- COLLECTIF, *La norme linguistique*, Textes colligés et présentés par E. BEDARD et J. MAURAI, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Collection l'ordre des mots, LE ROBERT, Paris, 1983.
- COLLECTIF, *Séminaire sur l'élaboration du guide méthodologique de l'enseignement en langues nationales*, Institut national de documentation de recherche et d'animation pédagogique, (INDRAP), NIAMEY, juin 1981.
- COLLECTIF UNESCO, *Séminaire de formation sur les problèmes de programmation de l'enseignement des langues en milieu bilingue ou multilingue*, (Lomé, Togo, 2-II septembre 1980), Rapport final UNESCO, ED/SCM Paris, 1981.
- COLLECTIF UNESCO, Réunion d'experts en vue d'examiner le bilan international des activités concernant les langues maternelles considérées comme véhicules d'enseignement. (UNESCO, Paris 30 novembre - 4 décembre 1981) Note d'orientation UNESCO, ED/SCM Paris 1981. Référence: ED-81/CONF. 601/COL.2.
- COLLECTIF UNESCO, Réunion d'experts sur l'enseignement des langues dans un contexte bi ou plurilingue et multiculturel (Paris, 19-23 décembre 1977) UNESCO ED/SCM, Paris 1977.
- COLLECTIF UNESCO, Colloque sur la coordination de la recherche linguistique en vue de son application à l'enseignement relatif aux langues africaines d'inter-communication régionale (OUAGADOUGOU, 1978.) UNESCO ED/SCM Paris 1978.
- COLLECTIF, *Langues africaines et enseignement du français innovations et expériences*, A.C.C.T./C.I.A.V.E.R., 1988.

Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Ayant en Commun l'Usage du Français. Dakar.

Étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire: Burkino-Faso, Congo, Guinée, Mali, Centrafrique, Sénégal, Togo, Tchad, Zaïre. Rapport final - Paris: Agence de coopération culturelle et technique- Dakar: Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN, 1991.

Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Ayant en Commun l'Usage du Français. Dakar.

Étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en langues nationales et en français langue seconde chez les élèves du primaire, rapport de la réunion des experts et rapport de la réunion des décideurs. - Dakar; CONFEMEN, 1991.

DIAGNE, P., *Langues africaines d'intercommunication régionale*, UNESCO, ED/SCM, Paris, 1978.

DOUALAMOU, G., *Langues guinéennes et éducation*, UNESCO, ED/SCM Paris, 1980.

DUMONT, P., *Le français et les langues africaines au Sénégal*, A.C.C.T./KARTHALA, Paris, 1983.

GALISSON, R., COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette. Paris, 1976.

GUEGAN, D., *Enseignement et mathématiques en langues africaines*, A.C.C.T. Paris, 1983.

L'enseignement du français: numéro préparatoire au VIII^e Congrès mondial des professeurs de français. Lausanne. juillet 1992. *Dialogues et cultures*, 36, 1992.

LOFFICIAL, F., *Créole, français: Une fausse querelle*, Bilinguisme et réforme de l'enseignement en Haïti. Collectif paroles BP 263, Succ. Lasalle, Quebec 1979.

MUDIMBE, V.Y., *Procédés d'enrichissement du vocabulaire et création de termes nouveaux dans un groupe de langues de l'Afrique centrale*, UNESCO, ED/SCM, Paris, 1977.

RENARD, R., PERAYA, D., éd., *Langues africaines et langues d'enseignement Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Didier Érudition/CIPA, Mons, 1986.

REPUSSEAU, J., *Pédagogie de la langue maternelle*, Presses universitaires de France, Paris, 1968.

ROULET, E., *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Hatier/CREDIF, Paris, 1980.

- VERNET, P., *Techniques d'écriture du créole haïtien*, Aspects phonéto-phonologique morphosyntaxique et sémantique, Centre de linguistique appliquée, Université d'État d'Haïti, BP. 668 Port-au-Prince, [s.d.].
- WILLETS, K., *Élaboration de syllabaires en langues maternelles: Approches théoriques*, Institut de linguistique appliquée d'Abidjan. Abidjan 1983.

3. Sources de documentation et éléments bibliographiques qui concernent la planification d'un enseignement des langues maternelles à l'intérieur du système éducatif.

- COLLECTIF, *L'état et la planification linguistique* (Tome I: principes généraux; tome II: études de cas particuliers.) Gouvernement du Québec. Office de la langue française. Québec 1981.
- COLLECTIF, *Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française*, Conseil international de la langue française. Dakar, 1977.
- COLLECTIF, *La langue: identité et communication*, Études interculturelles, UNESCO, Paris, 1986. (français/anglais).
- COLLECTIF, *Quelle école pour l'Afrique de l'an 2000?*, Confédération mondiale des organisations de la Profession enseignante, 5, avenue du Moulin, 1110 Morges, (Suisse) 1984.
- COLLECTIF, *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation*, UNESCO/BREDA, Dakar, 1985.
- Conseil International de la Langue Française, *La Solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement*, actes du Colloque organisé à la Maison de la Francophonie. Paris: CILF, 1988.
- SIGUAN, M., MACKAY, W.F., *Éducation et bilinguisme*, UNESCO/DELACHAUX et NIESTLE, 1986, (préparé pour le Bureau international d'éducation).
- VAN OVERBEKE, M., *Introduction au problème du bilinguisme*, Éditions labor et Fernand Nathan, 1972.

4. Sources de documentation et éléments bibliographiques qui concernent l'évaluation de l'enseignement des langues maternelles.

- BIJELJAC-BABIC, R., *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement d'alphabétisation et de culture*,

- Expérience dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie, UNESCO, Paris, 1985.
- COLLECTIF UNESCO, *Évaluation opérationnelle*, Éléments de base à l'intention des formateurs de Personnel enseignant, UNESCO, Paris, 1975.
- COLLECTIF, *L'utilisation des langues nationales dans le cycle primaire au Togo*, Rapport d'évaluation (ce rapport technique a été rédigé à l'issue de la mission précédemment citée) UNESCO, Secteur ED, 1988.
- COLLECTIF I.P.N. Mali, *Étude de l'impact de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du premier cycle en français*, IPN. Bamako 1989.
- GNON-SAMYA, K., *L'enseignement des langues nationales au Togo. Objectifs, résultats et problèmes*, AMOPA-TOGO/DIFOP, Lomé 1988.
- MURUGAIYAN, *Enseignement des langues nationales et maternelles dans cinq pays d'Asie: Problème et perspectives*, UNESCO, Paris, 1985.
- POTH, J., Rapport de la mission de consultation réalisée à la DIFOP du 19 novembre au 19 décembre 1988, (chapitre Évaluation des acquis dans les langues nationales, Leçons et perspectives), UNESCO, Secteur ED, 1988.
- POTH, J., *Introduction des langues nationales voltaïques dans le cycle primaire. Évaluation des acquisitions pour l'apprentissage de la lecture en MOORE, JULA, et FULFULDE à l'issue de la première année d'expérimentation*, I.P.N. Ouagadougou, 1981.

Agence de la Francophonie (ACCT)

L'Agence de la Francophonie (ACCT) créée à Niamey en 1970, sous l'appellation d'Agence de coopération culturelle et technique est l'unique organisation intergouvernementale de la Francophonie et le principal opérateur des Conférences bisannuelles des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, aussi appelées Sommets francophones.

L'Agence assure le secrétariat de toutes les instances de la Francophonie. Elle déploie son activité multilatérale dans les domaines de l'éducation et de la formation, de la culture et de la communication, de la coopération juridique et judiciaire, de diverses actions au titre de la direction générale du développement et de la solidarité.

Outre son siège, situé à Paris, l'Agence dispose d'une École internationale de la Francophonie à Bordeaux (France) où est située sa direction générale Éducation-Formation, d'un Institut de l'énergie des pays ayant en commun l'usage du français (IÉPF) à Québec (Canada), d'un Bureau de liaison avec les organisations internationales à Genève (Suisse), d'un Bureau permanent d'observation aux Nations unies à New York aux États-Unis, d'un Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest à Lomé (Togo), d'un Bureau régional de l'Afrique centrale à Libreville (Gabon), d'un Bureau régional pour l'Asie-Pacifique à Hanoi (Viêt-nam).

L'ACCT regroupe 46 pays ou gouvernements: Bénin, Bulgarie, Burkina-Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Canada-Nouveau-Bunswick, Canada-Québec, Centrafrique, Communauté française de Belgique, Comores, Congo, Côte-d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Égypte, France, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, Laos, Liban, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Moldavie, Monaco, Niger, Roumanie, Rwanda, Sainte-Lucie, Sénégal, Seychelles, Suisse, Tchad, Togo, Tunisie, Vanuatu, Viêt-nam, Zaïre.

[Le Royaume de Belgique, le Cap-Vert et Saint-Thomas-et-Prince portent à 49 le nombre des pays et gouvernements participant aux Sommets.]