



CONFITEA
HAMBURG
1997

3e Contextes multilingues

Alphabétisation dans les contextes multilingues et interculturels

Thème 3

Garantir le droit universel à l'alphabétisation et à l'éducation de base

Fascicules sur ce thème :

- a L'alphabétisation dans le monde et ses grandes régions
- b Alphabétisation et stratégies éducatives
- c Alphabétisation, éducation et développement social
- d Recherche, évaluation et statistiques sur l'alphabétisation
- e Alphabétisation dans les contextes multilingues et interculturels
- f Alphabétisation et technologie
- g Une alphabétisation pour demain

Alphabétisation dans les contextes multilingues et interculturels

Introduction

Aujourd'hui, le multilinguisme constitue dans la majorité des pays la norme et non pas l'exception. La langue a toujours été un élément central tout au long de l'histoire des pays industrialisés comme des pays en développement. C'est pourquoi il est évident que la langue doit jouer un rôle de premier plan dans l'alphabétisation des adultes. Car il existe une étroite corrélation entre langage, alphabétisation et pouvoir.

L'un des principaux obstacles à l'efficacité d'un programme d'alphabétisation est le manque de considération pour les réalités de l'usage des langues. Presque tous les pays bilingues et multilingues se trouvent dans cette situation. Comment tenir compte des langues internationales lors de l'alphabétisation dans les contextes locaux ? Les langues internationales ont-elles exclusivement valeur de langues de l'impérialisme culturel ? Quel est l'intérêt de normaliser les langues locales ? La disparition des langues et des cultures locales doit-elle nous inquiéter ?

Ces questions et d'autres encore ont été au centre des débats de l'atelier intitulé "Alphabétisation dans les contextes multilingues et interculturels", qui ont été animés par un groupe d'experts constitué d'Enrique Camargo de Bolivie, Gloria Lara Pinto du Honduras, Maurice Tadjou du Projet national de recherche PROPELCA sur l'enseignement des langues au Cameroun, et Isabella Buagbe, ministre de l'éducation du Ghana. La session était présidée par Luis de la Torre, de l'Equateur.

Ces différents spécialistes ont analysé les interrogations essentielles que pose le travail d’alphabétisation en langue maternelle et dans les langues nationales en Afrique et en Amérique latine.

L’Agenda pour l’avenir émis par CONFINTEA V stipule que “l’alphabétisation permet à l’individu d’assumer efficacement sa fonction dans la société à laquelle il appartient et de façonner et modeler celle-ci. Elle est un processus d’autotransformation culturelle et sociale des collectivités dans le contexte de leur situation personnelle, des réalités locales et des réalités mondiales”. L’atelier est parvenu à l’importante conclusion que les connaissances, les langues et les cultures locales et autochtones doivent être intégrées parallèlement au savoir occidental dans les processus éducatifs, de sorte que l’éducation des adultes renforce la faculté d’apprendre mais transforme aussi l’apprentissage en plaisir, tout en respectant l’identité culturelle des peuples.

La situation

Lorsqu'ils ont pu être scolarisés, la majorité des enfants des pays en développement n'ont reçu qu'une instruction rudimentaire de quelques années dans leur langue maternelle, avant que ne soit utilisée comme langue d'enseignement une seconde langue, généralement internationale ou nationale. Il a été démontré que le manque de maîtrise de cette seconde langue est une cause principale des taux élevés d'abandon et de redoublement, ainsi que des faibles taux de réussite des écoles primaires et secondaires, ce qui a de lourdes conséquences sur l'emploi.

En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, la situation est tout aussi complexe. La quasi-totalité des programmes de formation pour adultes sont bénévoles, et le choix de la langue d'instruction est souvent sujet aux diverses motivations des apprenants. Certains visent une activité professionnelle pour laquelle une langue mondiale est souvent un atout, alors que d'autres désirent pouvoir écrire des lettres à leur famille, ce qui requiert davantage la maîtrise d'une langue locale.

En raison des importantes répercussions politiques qu'engendre le choix d'une politique en matière de première et de seconde langue, de nombreux décideurs rechignent à modifier la politique linguistique retenue pour les programmes d'alphabétisation. Il va sans dire que les questions de politique et de pouvoir tendent à usurper la primauté de la langue et de l'alphabétisation. Plusieurs questions sont ici en jeu :

- L'alphabétisation en langue maternelle doit-elle être une condition préalable à l'apprentissage d'une seconde langue, dans les écoles comme dans les contextes non formels ?
- Dans quelles conditions la langue maternelle doit-elle précéder l'apprentissage d'une seconde langue ?
- Dans quelle mesure les politiques sur la langue d'enseignement influencent-elle l'apprentissage après la scolarité ?

La situation en Amérique latine

La majorité des pays d'Amérique latine sont multiculturels et multilingues, ce qui implique la coexistence d'une myriade de langues, de cultures et de mentalités. Les cultures latino-américaines ont pour caractéristique fondamentale de posséder une tradition orale. Autrefois, ces cultures orales dotées de règles et de pratiques occupaient une place centrale au sein des communautés et sociétés autochtones, jusqu'à l'introduction de l'écriture par la conquête et la colonisation. Il s'ensuivit une forte confrontation et une relation tendue entre traditions orales et écrites. Peu à peu, l'écriture s'est imposée comme nouveau moyen d'instruction. Mais aujourd'hui encore, les langues locales se transmettent le plus souvent oralement, en dehors de rares textes religieux étudiés dans leur forme écrite.

De nos jours, l'attitude générale dans les pays latino-américains est de considérer l'écriture comme un instrument efficace pour un développement social et culturel dynamique. Mais on estime en même temps nécessaire que ces sociétés conservent leur savoir oral, partie intégrante de leur patrimoine culturel et indispensable à la survie des communautés autochtones. La langue orale a toujours été un élément important de l'identité ethnique et de la conscience historique, et cette vérité est restée une évidence jusqu'à nos jours.

La situation de l'éducation en Amérique latine est chargée de problèmes. Entre 1945 et 1965, les systèmes éducatifs latino-américains ont gravement négligé les cultures et les langues autochtones par suite d'une politique active d'intégration préconisée par les gouvernements. Le modèle de la modernisation considérait l'éducation comme un pré-requis essentiel du renouvellement, et partant de la croissance économique. Etant donné que le concept de modernisation incluait la diffusion rapide des nouvelles idées et technologies au moyen de l'éducation et des médias, on a jugé nécessaire de fixer une langue commune. Cette intégration par le biais d'une modernisation simple et uniformisante est responsable de la disparition de la diversité linguistique et culturelle de l'Amérique latine.

L'enseignement par l'intermédiaire d'une langue étrangère est l'une des principales causes pédagogiques et socio-culturelles du lent développement de l'alphabétisme. Un grand nombre d'écoliers régressent dans l'illettrisme pour les raisons suivantes :

- ils ne pratiquent pas les acquis de l’alphabétisation ;
- les compétences lettrées ne sont pas utiles dans leur vie quotidienne ;
- ils accordent une plus grande valeur aux traditions orales ;
- l’éducation non formelle est de mauvaise qualité ;
- le contenu n’a pas de rapport avec le monde de l’enfant ;
- les méthodologies ne tiennent pas compte des problèmes.

Ces constats signifient qu’une telle situation persistera tant que les langues locales ne seront pas à un certain degré hissées au rang de langues d’alphabétisation des jeunes et des adultes.

Pendant, il existe très peu de données statistiques sur les langues maternelles. Il n’existe pas non plus d’information sur le taux d’alphabétisme parmi les populations qui seraient obligées, si elles fréquentaient les programmes scolaires ou non formels, d’accepter une instruction dans une seconde langue ou une langue étrangère. L’Equateur a enregistré en 1990 681 000 personnes privées d’accès à la formation de base, c’est-à-dire environ treize pour cent de la population totale, mais le nombre réel de celles-ci pourrait atteindre 40 pour cent. Le pourcentage d’alphabétisation fonctionnelle parmi les adultes autochtones est particulièrement bas. Au Honduras, les citoyens autochtones représentent cinq pour cent de la population, soit 250 000 personnes. Le taux d’alphabétisme pour l’ensemble de la population hondurienne est d’environ 52 pour cent, mais il oscille entre 0 et 28 pour cent pour les communautés autochtones.

Même si semble dominer dans cette région le consensus que l’apprentissage de la lecture et de l’écriture est plus efficace en langue maternelle, de nombreuses sociétés indiennes du continent sont indécises à ce sujet, estimant qu’elles ne doivent pas manquer la possibilité d’acquérir un bon niveau en espagnol. Cette langue exerce d’ailleurs une influence croissante, en particulier auprès des jeunes. Cet engouement est renforcé par le fait que pour beaucoup, la honte attachée à l’analphabétisme va de pair avec le rejet de la langue locale. De plus, les langues locales n’étant pas normalisées, nombreux sont ceux qui trouvent difficile de les écrire.

A cela s’ajoute le problème que les langues autochtones disparaissent rapidement du fait que les parents, en particulier les mères, ne pratiquent plus leur langue maternelle avec les enfants. En négligeant leur langue, ces groupes autochtones minoritaires perdent aussi leur identité culturelle. La langue maternelle établit un lien entre la première phase

éducative importante (apprentissage familial ou intime) dans la vie d'un enfant, et la seconde phase d'éducation de base.

Les taux les plus bas d'alphabétisme s'observent parmi les femmes et les enfants des populations indiennes. Pour les femmes autochtones, absence de formation de base et pauvreté sont intimement liées. Les femmes ne maîtrisent pas non plus la langue espagnole, et sont plus rarement bilingues que les hommes. Cette réalité est un grave problème qui entraîne le fait qu'un potentiel d'apprentissage précoce et d'identification culturelle généralement stimulé par la famille est nié ou dévalué.

La réussite de l'enfant au cours de sa formation initiale dépend de la compétence de sa mère dans la langue seconde. C'est la raison pour laquelle les femmes, à titre de transmettrices de la langue et de la culture dans la société, doivent bénéficier d'une éducation des adultes à forte composante interculturelle et bilingue. Cette mesure est capitale pour l'alphabétisation des futurs adultes.

Depuis les années 70, l'identité culturelle est devenue un facteur de premier plan dans l'amélioration des conditions de vie des adultes. La Bolivie a maintenant officiellement reconnu la question de l'interculturalisme et le droit à l'éducation bilingue. Au Guatemala aussi, la constitution stipule que l'alphabétisation doit être bilingue. L'alphabétisation en langue maternelle est prise au sérieux et maintenant généralisée. Il est un fait reconnu qu'elle accroît l'aptitude des individus à apprendre d'autres langues. Cependant, l'avis prédomine que, si la langue maternelle est certainement très importante et doit être protégée par la loi, elle ne doit pas affaiblir le droit de choisir l'apprentissage d'une langue internationale.

Les organisations autochtones jouent en Amérique latine un rôle de premier plan dans les réformes éducatives et dans les programmes bilingues d'éducation des adultes. La participation des communautés locales est déterminante dans la promotion de l'éducation bilingue. Elles occupent la fonction d'experts qui renforcent la reconnaissance des langues locales.

"La *assemblea del pueblo*" (l'assemblée villageoise), instaurée à la fin des années 80 en Bolivie, joue un rôle décisif dans la revitalisation des cultures et des langues ethniques. Elle est aussi l'instigatrice d'importants réseaux d'organismes consacrés à l'identité culturelle et au bilinguisme en Amérique latine. Elle poursuit les objectifs principaux suivants :

- favoriser la participation des communautés locales à la conception, la formulation et l'exécution des programmes d'alphabétisation ;
- exploiter au maximum les capacités humaines disponibles dans l'organisation locale ;
- faire pression en faveur d'une réforme constitutionnelle pour octroyer aux peuples autochtones un plus grand pouvoir d'expression ;
- assurer la négociation permanente entre les communautés et le gouvernement ainsi que ses organismes affiliés.
- Les doyens de l'organisation ont étudié les mots clés de la langue locale pour les intégrer au processus éducatif.

Le droit de s'associer et de participer activement aux organisations a été déterminant dans la promotion des langues autochtones par les organisations locales. Les gouvernements et les organisations internationales doivent reconnaître l'importance des organisations autochtones et coopérer directement avec elles.

Une autre caractéristique des programmes d'éducation et de formation de base des adultes en Amérique latine est l'importance accordée à la post-alphabétisation bilingue. Le Guatemala par exemple déclare se trouver dans une phase de post-alphabétisation, dont l'enjeu est de consolider, d'entretenir et de perfectionner les acquis de l'alphabétisation. Ce pays reconnaît la post-alphabétisation bilingue comme une partie essentielle de l'éducation de base des adultes. L'alphabétisation y est dispensée en quinze langues locales. L'académie des langues mayas (les 24 langues parlées au Guatemala sont d'origine maya) poursuit l'objectif d'instaurer une langue maya universelle en unifiant plusieurs langues locales, et en interprétant les différentes significations linguistiques.

L'Amérique latine semble regorger de discussions, d'idées et d'expériences très intéressantes sur la question linguistique et l'alphabétisation. Lors de la conception des programmes, une très grande attention est portée aux points suivants :

- reconnaître la valeur des langues et des cultures autochtones ;
- promouvoir la valeur culturelle par l'alphabétisation bilingue ;
- intégrer les langues et cultures locales dans le processus éducatif ;
- renforcer et valoriser les identités individuelles et culturelles par l'alphabétisation bilingue.

La situation en Afrique

La dévalorisation et la dégradation sur le sol africain des langues autochtones d'Afrique pendant la période de colonisation, et plus tard par suite du néocolonialisme et de son idéologie, a engendré une situation qui met gravement en danger les langues africaines. Cette situation rend indispensable un soutien appuyé en leur faveur dans les écoles et dans l'éducation des adultes.

Le niveau inférieur du degré d'instruction dans de nombreux pays africains est directement relié à la qualité insuffisante de l'éducation de base : les structures de l'éducation de base n'existent pas partout, la qualité des écoles rurales est particulièrement médiocre, l'impact et la rétention de l'éducation de base sont faibles, l'éducation de base n'est pas à même de transmettre les connaissances, compétences et comportements qui permettent une entière participation sociale et économique à la société ; la pauvreté généralisée et la desserte insuffisante des écoles, en particulier en milieu urbain, entravent la participation à l'éducation de base ; l'éducation est dispensée par l'intermédiaire d'une langue étrangère.

Les gouvernements de nombreux pays africains favorisent aujourd'hui les langues autochtones dans les programmes d'alphabétisation tant formels que non formels. Cette mesure est considérée, par exemple au Ghana, comme fondamentale pour apprendre d'autres langues. Dans ce pays, les langues locales sont utilisées pour enseigner du niveau préscolaire jusqu'à la troisième année. Ce n'est qu'en quatrième année que s'opère le passage à l'anglais. Ce changement de langue crée souvent des difficultés aux élèves qui ne comprennent pas l'anglais et aux enseignants obligés d'utiliser la langue locale pour expliquer les nouveaux termes anglais. Au niveau secondaire supérieur, les élèves choisissent parmi 11 langues locales, qui sont valorisées dans la formation des maîtres, dans le tertiaire, dans l'alphabétisation et dans les émissions de radio. Seules sept des 60 langues locales sont utilisées pour les programmes radio-diffusés. L'Etat donne pour raisons de ne reconnaître officiellement que onze des 60 langues locales le manque de matériels éducatifs dans chacune de ces langues, et le manque d'enseignants ou de facilitateurs qualifiés pour les enseigner.

Dans leurs efforts de donner la priorité aux langues locales, les gouvernements ont instauré des unités universitaires spéciales pour étudier les langues locales autochtones et former les enseignants à ces langues.

Principaux aspects du programme ghanéen d'alphabétisation fonctionnelle

Le gouvernement du Ghana a entamé en 1987 un programme d'alphabétisation fonctionnelle avec le soutien de la Banque mondiale, DFID et NORAD. Le Ghana est un pays multilingue comptant environ 18,3 millions d'habitants qui parlent plus de 60 langues différentes. Seule une minorité maîtrise l'anglais, qui est la langue officielle. La majorité des langues locales n'a jamais été écrite jusqu'alors. Le programme d'alphabétisation a été déployé au niveau national à partir de 1991. Ci-dessous les principales caractéristiques de ce programme :

- Environ 80 pour cent des apprenants ont moins de 45 ans.
- Trente pour cent des apprenants ont moins de quinze ans.
- Les cours d'alphabétisation sont dispensés en quinze langues ghanéennes différentes, qui sont parlées par 95 pour cent de la population.
- 91 pour cent des apprenants inscrits en 1995 parlaient huit de ces quinze langues, et un modeste neuf pour cent couvrait les sept autres. Ceci rend le coût unitaire pour les langues mineures plus élevé que pour les langues majeures.
- L'instruction s'inspire d'un abécédaire d'alphabétisation qui aborde 28 thèmes axés sur les besoins fondamentaux du groupe cible.
- La diversité linguistique s'accroît avec la taille des villes.
- En raison des mouvements de migration, il est difficile de trouver assez d'enseignants pour les langues du nord parlées dans le sud, et vice-versa.
- Le choix de la langue dépend souvent des connotations émotionnelles et des ambitions individuelles.
- Les apprenants refusent très souvent d'apprendre une langue en raison de conflits locaux.
- L'anglais étant la langue officielle, les cours d'alphabétisation en anglais connaissent une très forte demande. Une vingtaine de cours d'anglais sont dispensés en permanence.

Il n'est cependant pas suffisant d'enseigner une langue aux maîtres, ils doivent aussi connaître le contexte social, la théorie de l'alphabétisation et la culture.

Les gouvernements appliquent le principe de valoriser l'alphabétisation en langue maternelle, convaincus que l'instruction de base s'acquiert le mieux dans cette langue. Pour la majorité des Ghanéens, la langue maternelle est le support le plus approprié pour s'exprimer sur leur environnement.

La charge de travail pédagogique et organisationnelle nécessaire à la mise en place de programmes d'alphabétisation des adultes en quinze langues est considérable. Elle dépasse l'affectation financière publique à l'éducation de base des adultes. Mais l'Etat n'a pas encore clairement défini l'orientation politique qui envisage l'alphabétisation en langues locales soit comme un "produit fini", soit comme une période transitoire avant l'initiation à l'anglais. S'il opte pour la première solution, il devra alors instaurer et développer un environnement lettré dans les langues ghanéennes.

Dans le débat sur les programmes d'alphabétisation pour adultes, il est nécessaire de clarifier si l'objet est de transférer des compétences techniques, c'est-à-dire la capacité de coder et de décoder la relation entre signe et son, ou d'aborder des notions plus profondes sur la personnalité, l'identité et la nature du savoir. Les programmes d'alphabétisation des adultes doivent poursuivre une ligne claire quant aux conséquences culturelles et idéologiques de la transmission de pratiques lettrées d'un groupe culturel à l'autre.

Un problème majeur réside dans le fait que les populations autochtones sont souvent contraintes d'apprendre d'autres langues pour la simple raison que leur propre langage n'a jamais été transcrit. En conséquence, de nombreux autochtones connaissent comme une seconde langue maternelle une autre langue locale, avant même d'entamer leur scolarité formelle.

Pour la majorité des pays africains, si le système éducatif doit répondre aux exigences d'un système économique en mutation, l'instruction de base des adultes passe inmanquablement par l'éducation bilingue.

Projet camerounais alphabétisation et développement (CLED)

Une nouvelle méthode d'alphabétisation des adultes a été lancée au Cameroun en 1995 dans le cadre institutionnel de la fédération nationale des comités linguistiques du Cameroun. Cette institution entretient un centre de linguistique appliquée qui fournit les connaissances spécialisées sur l'éducation multilingue et l'alphabétisation, et contribue aux efforts de trouver de nouvelles voies pour instaurer une société lettrée au Cameroun.

Le Cameroun est le pays le plus multilingue d'Afrique, avec une population de 134 millions d'habitants parlant 250 langues. Le projet national de recherche sur l'éducation linguistique a élaboré un modèle pour enseigner la langue maternelle en plus d'une première et d'une seconde langue officielle. Le système scolaire enseigne actuellement douze langues différentes.

En 1992, cette expérience a été appliquée aux programmes d'alphabétisation des adultes, donnant naissance en 1995 au projet camerounais alphabétisation et développement (CLED). Quelque 40 langues sont enseignées dans le cadre de ce projet. La philosophie sous-jacente à ce projet place les besoins individuels de base avant la croissance économique, en offrant aux communautés des possibilités accrues de développer leur langue. Le programme d'alphabétisation camerounais doit en partie son succès à deux éléments distincts. Le premier est le regroupement des communautés villageoises en municipalités en vue de coordonner les activités, dont l'une d'elles est le programme d'alphabétisation. La municipalité est la plus petite structure gouvernementale, ne rassemblant pas plus de 10 000 personnes. Le second élément a été la création d'une communauté économique africaine, incarnée dans le traité d'Aboudja du 3 juin 1991 et opérante à partir du 12 mai 1994. Ce traité propose des formules pour intégrer tous les secteurs, dont une éducation de qualité en Afrique en l'espace de 34 ans.

Comparé à la conception prédominante de l'alphabétisation des adultes, le modèle du CLED contient les éléments nouveaux suivants :

- le multilinguisme ;
- le rôle central des langues locales et des comités correspondants ;
- le passage de l'alphabétisation en langue maternelle à la langue nationale ;
- le lien entre alphabétisation des adultes et projets de développement local.

Un programme d'alphabétisation selon ce modèle possède en général les caractéristiques suivantes :

- Il est bilingue, c'est-à-dire une langue maternelle plus l'anglais ou le français.
- L'apprentissage de la première langue officielle est précédé de l'alphabétisation en langue maternelle.
- Les habitants qui savent déjà lire et écrire le français ou l'anglais contribuent à dispenser l'alphabétisation en langues maternelles.
- Le trilinguisme est considéré comme idéal.

Ce nouveau modèle constitue un projet à long terme qui mobilise en tout quarante comités linguistiques à travers une multitude d'activités coordonnées au niveau national. Ces activités portent sur la programmation, la formation, la conception de matériels, la mise en oeuvre, l'évaluation et la promotion de partenariats avec des organismes publics et non gouvernementaux.

Politiques en matière de langues et d'alphabétisation des adultes

Dans de nombreux pays en développement, les politiques en matière de langues et d'alphabétisation appliquent un modèle qui considère l'alphabétisation en langue maternelle comme une passerelle vers l'apprentissage d'une seconde langue. Cependant, même au niveau technique, la capacité de décodage assimilée lors de l'alphabétisation en langue maternelle ne peut pas se transposer directement à une seconde langue. La situation devient plus complexe quand la signification sociale, les notions culturelles et les pratiques des lettres sont transposées d'une langue locale à par exemple la langue anglaise.

Une politique qui favorise la rétention de la langue maternelle peut être très importante pour des raisons politiques et culturelles. Mais elle doit envisager l'enseignement de la langue maternelle comme un droit à part entière et non comme un simple tremplin pour l'apprentissage d'une seconde langue.

Les décideurs politiques doivent être conscients que la diversité constitue un élément vital de la mondialisation. La diversité est une réalité sociale. Gérer cette diversité nécessitera des choix politiques difficiles.

Dans un monde qui évolue rapidement, les valeurs et les perceptions linguistiques évoluent tout autant. A une époque de transformations révolutionnaires, délaissier ou résister à une seconde langue en faveur de la langue maternelle peut constituer une priorité absolue. Mais à l'opposé, à l'ère de la planétarisation rapide de l'économie, la communication sur le marché mondial élargi et l'accès aux sources d'information indispensables à ce marché exigent de savoir manier les langues mondiales de communication. Parmi celles-ci, l'anglais semble s'établir comme la langue de référence. La sécurité économique dépend de l'usage de ces langues dans la communication pratique, c'est-à-dire dans le domaine du tourisme, pour solliciter les investisseurs et parraineurs étrangers, ou pour se procurer l'information commerciale. Si les adultes se cantonnent à leur langue maternelle, soit ils sont exclus de ces importants domaines, soit ils se rendent dépendants des services onéreux de traduction et d'interprétation.

L'éducation des adultes en langue maternelle doit donc être doublée d'au moins une langue mondiale de communication. Si les écoles primaires remplissent déjà cette condition, elle doit devenir un important objectif de tout système d'éducation des adultes à ambition émancipatrice.

La didactique et la méthodologie en vue de transmettre des compétences linguistiques dans une langue internationale de communication doivent tenir compte des points suivants :

- Elles doivent être adaptées aux apprenants qui utiliseront ces compétences linguistiques.
- Les apprenants doivent sans délai tester l'applicabilité des compétences linguistiques fraîchement assimilées.
- La simple création d'unités linguistiques requiert la coopération dans la recherche internationale, qui doit analyser les besoins et les environnements éducatifs respectifs ainsi que les utilisations de la langue.
- Il faut élaborer de nouvelles didactiques et méthodes qui tiennent compte à la fois de la pratique quotidienne de la langue de communication et des environnements éducatifs en dehors du système scolaire.
- Les médias tant traditionnels que récents doivent être amplement mis à contribution. La recherche doit se pencher sur la différence entre communication orale et communication écrite, sur leurs différentes compétences et techniques éducatives.
- De nouvelles méthodes doivent être imaginées pour enseigner les compétences linguistiques, telles que ateliers, groupes de conversation et publications spécialisées.

Mesures de suivi

Le suivi de cet atelier comprendra des réunions et des débats sur les expériences réalisées pour introduire les langues locales dans les projets d’alphabétisation des adultes, leurs succès et leurs échecs, les paramètres des résultats, et les causes de ces succès et de ces échecs, dont les éléments suivants :

- le degré d’acceptation auprès de la population concernée ;
- les méthodologies appliquées ;
- la question du statut linguistique ;
- les procédés et les critères de choix ;
- les problèmes causés par ces choix ;
- Si le choix est arbitraire, comment peut-on l’objectiver ?
- Quelles activités doivent être entreprises pour corriger cet aspect ?
- Comment concrétiser la gestion linguistique ?
- Quelles seront à l’avenir les relations entre langues locales et langues étrangères, quand ces dernières sont officielles ?
- Si la méthodologie a conduit à un échec, comment peut-on l’améliorer ?
- Il est recommandé d’effectuer un résumé, c’est-à-dire un examen minutieux de la situation en cours, dans le but d’améliorer la méthodologie.

La question en jeu ne sera plus l’importance d’utiliser les langues locales, mais la façon de les pratiquer dans l’éducation des adultes, et de promouvoir ainsi un environnement lettré dans ces langues locales. Dans le prolongement de cette question, il sera nécessaire d’adapter les diverses méthodologies en conséquence et de faire pression sur les décideurs politiques.

Pour réaliser des programmes bilingues ou multilingues d’alphabétisation, la participation des groupes cibles et la considération de leurs intérêts et de leurs attentes sont essentielles tout au long du projet, de la phase de conception à la mise en oeuvre finale.