

Obstacles liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires du territoire de Wamba en RD Congo

Marcel NYEMBA MASANGU and Augustin MUKIEKIE TSHITE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Département des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: In this study, we wanted to both identify and analyze the structural barriers that prevent Wamba teachers from properly using local languages in primary schools so that planned policies are more timely, meaningful, and strengthened; to identify the difficulties encountered by teachers in introducing local languages in the above-mentioned schools and to determine whether local languages (local languages) can be adapted to all branches (subjects) enrolled in the primary curriculum in R.D.Congo. In the end, we found that, local languages can facilitate the better understanding of the subject as well as its assimilation by the students. At the same time, they can develop national pride, cultivate the love of the homeland, help students internalize the values of the environment, facilitate modernity and can significantly reduce the myth of superiority of Western languages inherited from colonization. The obstacles to their introduction into Wamba primary schools are at the same time political, linguistic, socio-cultural, economic and psychopedagogical. Their use in schools is a handicap to development and modernity. Difficulties encountered by teachers in this regard include the lack of an official program in local languages, textbooks (books) compliant and adapted and the non-training of some teachers who do not master local languages. Also, local languages are not adapted to certain disciplines (branches) of the program.

KEYWORDS: Languages, local languages, barriers, primary schools, language introduction.

RÉSUMÉ: Dans cette étude, nous voulions à la fois déterminer et analyser les obstacles structurels qui empêchent les enseignants de Wamba d'utiliser convenablement les langues locales dans les écoles primaires afin que les politiques prévues soient plus revues, sérieuses et renforcées; identifier les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'introduction des langues locales dans les écoles susmentionnées et, déterminer si les langues locales (langues du milieu) peuvent s'adapter à toutes les branches (disciplines) inscrites au programme du primaire en R.D.Congo. A la fin, nous avons trouvé que, les langues locales peuvent faciliter la meilleure compréhension de la matière ainsi que son assimilation par les élèves. En même temps, elles peuvent développer une fierté nationale, cultiver l'amour de la patrie, aider les élèves à intérioriser les valeurs du milieu, faciliter la modernité et peuvent réduire sensiblement le mythe de supériorité des langues occidentales héritées de la colonisation. Les obstacles pour leur introduction dans les écoles primaires de Wamba sont à la fois d'ordre politique, linguistique, socioculturel, économique et psychopédagogique. Leur usage dans les écoles apparaît comme un handicap vers le développement et la modernité. Les difficultés rencontrées par les enseignants quant à ce sont notamment le manque d'un programme officiel en langues locales, des manuels (livres) conformes et adaptés et de la non formation de certains enseignants ne maîtrisant pas les langues locales. Aussi, les langues locales ne sont pas adaptées à certaines disciplines (branches) du programme.

MOTS-CLEFS: Langues, langues locales, obstacles, écoles primaires, introduction des langues.

1 INTRODUCTION

En Afrique, les langues en compétition, voire même en conflit sont estimées entre 1200 et 2500. Cet état de chose constitue un épouvantail pour les décideurs qui ne savent exactement que faire. Face à la mobilité d'une mondialisation de plus en plus croissante, avec ce qu'elle entraîne comme conséquence, les décideurs politiques en Afrique se sentent dans l'obligation de se détourner (abandonner) leurs langues (langues locales) au profit de celles dites étrangères. Ainsi, les langues comme le français

(langue d'enseignement en République Démocratique du Congo) et l'anglais sont utilisées, dans la plus part des pays africains, comme étant les langues de l'enseignement.

L'apparition en Afrique d'une politique linguistique date du partage du continent entre les puissances européennes, au 19^{ème} siècle. Outre ses effets économiques et politiques néfastes, ce partage a eu des conséquences particulièrement profondes sur l'éducation.

Il n'est un secret pour personne que l'Afrique est considérée comme étant le continent le moins avancé. L'image qu'elle renvoie se réduit à la misère, aux guerres et autres calamités. Ces clichés sur l'Afrique sont construits selon les primes occidentales. L'Afrique est décrite et analysée à travers les réalités culturelles des autres peuples. On a même oublié que Toute politique linguistique imposée d'en haut par des instances contre les attentes et projets des acteurs glottopolitiques, est vouée à l'échec [1].

A l'époque coloniale par exemple, les occidentaux guidés par leurs ambitions expansionnistes et colonisatrices avançaient les idées selon lesquelles la pensée africaine, les religions et les langues africaines n'étaient pas compatibles avec la marche du continent vers un avenir heureux. Dans ce contexte, après avoir parachevé la conquête du continent, l'arme à la main, chaque colonisateur avait pris le soin d'implanter ses langues comme langues du travail pour la nouvelle administration installée, même si [2] affirmait que le français fut imposé au Zaïre (actuellement République Démocratique du Congo) dans l'enseignement et l'administration par la pression de la masse des populations qui y voyait une conquête révolutionnaire.

Malheureusement, après les indépendances de plusieurs pays africains, dans leur majorité, les nouvelles élites africaines avaient validé la thèse occidentale, tout en consacrant dans leurs pays respectifs, les langues européennes comme langues officielles. C'est le cas de la République Démocratique du Congo où plus de 246 langues et dialectes parlés disparaissent au profit du français considéré comme la langue officielle.

Cet état de chose a eu entre autre comme conséquence le fait qu'actuellement, les langues africaines semblent être dans une situation de déclin. Que se soit dans la communication quotidienne, dans l'éducation des enfants ou dans la vie économique et politique, on préfère utiliser les langues occidentales.

Aujourd'hui, plus de 40 ans après les indépendances, le maintien de politiques fondées sur l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais qui étaient alors les principaux accessoires de la colonisation et de l'exploitation européenne n'est plus opportun. L'Afrique doit réaliser que ses citoyens travaillent, mangent, dorment et rêvent dans les langues qui expriment au mieux leurs rêves, leurs intérêts, leurs besoins et leurs aspirations [3]. Par contre, au Maroc par exemple, le français demeure, en dépit de toutes les « secousses » idéologiques, l'instrument par excellence du savoir scientifique et technique mais aussi la langue de la modernité et surtout la langue d'écriture de plusieurs générations d'écrivains, y compris la toute jeune génération [4].

Depuis plusieurs décennies, beaucoup de linguistes, de psychologues, de pédagogues ou des didacticiens, suivis par les principales organisations internationales (UNESCO, ACCT, CONFEMENT, etc), ne cessent de recommander pour l'instruction, le recours préférentiel aux langues maternelles ou aux langues premières des apprenants, surtout quand il s'agit de l'acquisition des savoirs initiaux ou des socles de compétence minimum. Mais cette position a aussi ses adversaires qui préconisent l'utilisation dans l'enseignement des langues internationales introduites par la colonisation.

Dans les pays d'ancienne colonisation belge ou française, les défenseurs de l'école en français opposent à l'efficacité pédagogique de la langue de voltaire (due à sa longue tradition scolaire et culturelle), à la richesse linguistique et scientifique de cette langue ainsi qu'à sa grande audience mondiale, la pauvreté, l'absence ou l'insuffisance de l'expérience scolaire pour beaucoup de langues africaines, de même que la grande multitude de celles-ci.

Quant aux partisans de l'utilisation scolaire des langues du continent, ils évoquent eux aussi les mêmes raisons d'efficacité pédagogique, efficacité qu'ils attribuent à la sécurité et à l'aisance psychologiques des apprenants. Ils font valoir également les raisons d'économie du temps d'apprentissage pour les mêmes apprenants, la nécessité et la possibilité de mieux combattre l'ignorance en scolarisant un plus grand nombre d'Africains, l'occasion de donner aux principales langues africaines, grâce à leur utilisation scolaire, la chance d'un plus grand enrichissement et d'une meilleure adaptation à la réalité scientifique et culturelle moderne, l'occasion d'une réelle adéquation « école-société ».

La problématique du choix de la langue scolaire en Afrique nous semble toujours d'actualité même si, pour certains, elle ne constituerait aujourd'hui qu'un « combat d'arrière-garde », la cause étant déjà « entendue depuis longtemps, sinon gagnée [5]. Dans cette optique, les problèmes qui se posent à l'enseignement africain ne seraient pas d'ordre linguistique, mais plutôt d'ordre économique.

L'utilisation des principales langues africaines comme médiums scolaires, pour être efficace et contribuer au relèvement qualitatif et quantitatif du niveau général des connaissances des élèves africains exige une préparation minutieuse et la réalisation de certains préalables ou conditions essentielles. Il s'agit de :

- Procéder à une évaluation complète de la situation sociolinguistique particulière du pays concerné ;
- Réunir les moyens matériels et financiers, linguistiques, pédagogiques et humains nécessaires à la bonne organisation de la réforme linguistique envisagée,
- Recueillir l'adhésion au projet de réforme des principales personnes intéressées.

Toute réforme linguistique qui ne tiendrait pas compte de ces différentes exigences n'aurait sans doute pas beaucoup de chacune d'aboutir. De nos jours, alors que le français, l'anglais sont les langues qui véhiculent l'enseignement au niveau secondaire (et bien sûr au niveau supérieur), l'utilisation soit des langues nationales congolaises, soit du français comme médiums aux différents degrés de l'enseignement primaire se fait de manière quelque peu chaotique et peu homogène : le français est le plus souvent utilisé pour véhiculer l'enseignement, surtout dans les grandes agglomérations du pays, tandis que la plus part des écoles primaires rurales recourent souvent, pour le même usage, à la langue dominante de la région Swahili, Tshiluba, Kikongo et Lingala).

Cette diversité de pratiques sur le terrain est due à plusieurs causes principales, notamment les changements très fréquents d'orientations, de directives, d'instructions et programmes en matière de langue d'enseignement et, l'absence de perspective globale et d'une ferme détermination, de la part du pouvoir public et des planificateurs de l'éducation, pour une politique linguistique claire.

Dans le même ordre d'idées, depuis 1953, l'UNESCO ne cesse de prôner l'enseignement en langues maternelles (LM), tant dans l'alphabétisation des adultes que dans l'éducation formelle des enfants qui vont à l'école. Cette position de principe a été réaffirmée cinquante ans après. L'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants [6].

La politique linguistique préconisée dans le domaine de l'éducation est celle de l'enseignement multilingue, définie comme « l'emploi de trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale et une langue internationale » [6].

L'UNESCO est en effet persuadée que l'enseignement multilingue la seule voie d'une éducation de qualité pour tous et pour le développement : « seule une éducation multilingue est en mesure de répondre aux exigences de la participation à l'échelle mondiale et à l'échelle nationale, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique [6].

Il est à préciser que l'enseignement en langue maternelle (ELM) préconisé est bel et bien l'enseignement utilisant la langue maternelle comme médium ou véhicule d'enseignement et pas seulement comme matière (ce qui serait l'enseignement de la langue maternelle).

Il est possible, de trouver actuellement en Afrique, deux grands groupes d'écoles primaires, à savoir celles où l'on encourage l'utilisation de la langue officielle comme principale langue d'enseignement dans l'ensemble du système scolaire et, celles de certains pays où l'on préconise l'emploi de la langue maternelle ou d'une langue nationale officielle comme moyen d'enseignement.

Les pays francophones où la langue officielle (LO) et le français font partie du premier groupe : on y a toujours pratiqué et on continue de pratiquer largement ce qu'on appelle le bilinguisme soustractif, « qui vise à faire accéder les enfants à l'usage d'une autre langue en faisant la langue d'enseignement ».

En effet, comme affirmé plus haut, l'usage des langues locales (langues maternelles) dans l'enseignement est un impératif. Malheureusement, la situation n'est pas celle-là pour le cas de la République Démocratique du Congo. On se rend de plus en plus compte que même dans les coins les plus reculés, les enseignants se vertueux à tout faire en français. Ils accordent trop peu d'importance aux langues maternelles. L'impression que cet état de chose donne est telle que l'appréciation d'un enseignant est liée au fait que ses élèves, peu importe le degré auquel ils appartiennent, s'expriment convenablement en français.

Malgré les appels de l'UNESCO à propos des langues locales, malgré les campagnes de sensibilisation organisées pour cette fin, nous constatons qu'il y a une certaine hésitation de la part des utilisateurs des langues maternelles dans l'enseignement. De cette façon, nous semblons croire qu'il y a des obstacles qui font que les enseignants utilisent à plus de 90% le français. C'est pourquoi, nous avons jugé utile d'étudier les obstacles liés à l'introduction des langues locales. Etant donné que le Congo a la dimension d'un continent, nous avons réduit notre champ d'action au territoire de Wamba, province de Haut-Uele en République Démocratique du Congo.

Partant de ce qui vient d'être dit, trois questions méritent d'être soulevées dans cette étude, à savoir :

- Pourquoi les langues maternelles ne sont pas jusqu'à présent introduites convenablement à l'école primaire, malgré toutes les politiques linguistiques et éducatives faites à leurs égards ?

- Quels sont les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'introduction des langues maternelles dans les écoles primaires de Wamba ?
- Les langues du milieu peuvent-elles s'adapter à toutes les branches (disciplines) inscrites au programme du primaire en R.D. Congo en général et à Wamba en particulier ?

Ces préoccupations nous ont amené à assigner à cette étude les objectifs repris comme suit :

- Déterminer et analyser les obstacles structurels qui empêchent les enseignants de Wamba d'utiliser convenablement les langues maternelles dans les écoles primaires afin que les politiques prévues soient plus revues, sérieuses et renforcées.
- Identifier les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'introduction des langues maternelles dans les écoles primaires de Wamba.
- Déterminer si les langues du milieu peuvent s'adapter à toutes les branches (disciplines) inscrites au programme du primaire en R.D. Congo.

Comme tentatives des réponses aux préoccupations soulevées ci-haut, nous avons pensé à celles qui suivent :

- Les langues locales ne sont pas convenablement introduites dans les écoles primaires de Wamba, c'est à cause des obstacles politiques, linguistiques, socioculturelles, économiques et psychopédagogiques.
- Les difficultés rencontrées par les enseignants des écoles primaires de Wamba concernant l'introduction des langues locales dans les écoles primaires sont dues aux manques de programme officiel, des manuels conformes (livres), de formation pédagogique des enseignants dans cette filière, etc.
- Les langues du milieu ne peuvent pas s'adapter à toutes les branches (disciplines) inscrites au programme du primaire en R.D. Congo. Ceci peut s'expliquer par le manque des manuels (livres) rédigés en langues locales, d'un vocabulaire adéquat, d'une formation pouvant entraîner les enseignants à lire et écrire en langues locales et, de la présence de certaines notions (matières) difficiles à traduire en langues locales.

Cette étude qui traite des obstacles liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires de Wamba revêt une importance à la fois théorique et pratique. En même temps que ceux qui sont intéressés à cette thématique peuvent s'y référer, il faut également dire que la recherche permet à chaque enseignant de se situer par rapport à l'introduction des langues locales dans l'enseignement. Pareille étude étant onéreuse, nous avons pensé nous limiter au territoire de Wamba, province du Haut-Uélé en République Démocratique du Congo.

2 MATÉRIEL ET MÉTHODE

A ce niveau, nous décrivons successivement le milieu d'étude (peuple Lika), la population sur laquelle la recherche est menée, la méthode utilisée ainsi que les techniques de collecte et de traitement des données.

2.1 PRÉSENTATION DU MILIEU D'ÉTUDE

Cette étude est réalisée avec les enseignants des écoles primaires du Territoire de Wamba, province du Haut-Uélé en République Démocratique du Congo. En effet, le territoire de Wamba est habité par le peuple Lika dont l'origine, la migration, la localisation ainsi que la religion font l'objet des sections ci-dessous :

2.1.1 ORIGINE DU PEUPLE LIKA

La tradition raconte que le Lika serait venu de la région de Bambili, située dans le territoire de Bambesa, province de Bas-Uélé. Certaines sources orales mentionnent que Boa et Likongwe seraient des frères germains qui vivaient dans la région de Bambili, région habitée par le peuple Boa jusqu'à ce jour. Dans cette hypothèse, Vansina nous rassure que les Bali et les Lika sont apprentés aux Boa. Il est donc probable que Likongwe et Boa auraient cohabité pendant un certain nombre d'années avant de se séparer.

2.1.2 MIGRATION

Il n'est un secret pour personne, qu'un « peuple sans histoire est un peuple sans mémoire ». Donc, chaque peuple a son histoire. Comme l'oral fait partie de la littérature africaine, nous avons abordé un vieux sage du milieu et l'avons interviewé à propos de la migration qu'a connue le peuple Lika, confirmant que Likilo est venu de Bambili (Boa).

D'autres sources orales mentionnent que lors de leur migration, certaines personnes du groupe étaient restées au bord de la rivière Makongo située à l'Est du territoire de Poko de plus au moins deux-cents kilomètres de la région actuellement

occupée par le peuple Liko. Par ailleurs, l'histoire nous apprend que Liko aurait continué son voyage vers le sud de la ville d'Isiro où il se serait installé momentanément parmi le peuple Mangbetu.

Ainsi, selon l'éthnologie, Likilo fait partie des langues bantoues du groupe Niger-Congo venu du Nord. Likilo est parlé par le peuple Lika qui n'est qu'une collectivité de Wamba. Dans le territoire de Dungu, il est parlé dans les groupements de Nduka et Mabiti situés dans la collectivité Mongomasi.

2.1.3 LOCALISATION DU PEUPLE LIKA

Ce groupe se trouve dans le territoire de Wamba, province du Haut-Uélé, République Démocratique du Congo. Dans l'ensemble de la collectivité, le relief du sol est accidenté par des grandes et des petites collines puis par des grosses pierres. Le sol est sablonneux, surtout aux endroits se trouvant près de rivière. Cette entité administrative se distingue par ses vocations agro-pastorale, forestières et minières, c'est – à – dire il y a la forêt où les gens cultivent et font l'élevage et le travail minier (l'Or et le Diamant).

A cause de son enclavement, le moyen de transport longtemps utilisé a été le vélo, mais aujourd'hui les motos sont disponibles, rarement les véhicules. Ce moyen de transport favorise les activités commerciales dans le milieu.

2.1.4 RELIGION

Le peuple Lika se donne généralement au christianisme. La majorité est fidèle au catholicisme, une partie au protestantisme et une autre aux églises de réveil. C'est dans ce milieu où avait vécu Anuarite qui a été canonisée par l'église catholique.

2.2 POPULATION D'ÉTUDE

Chaque recherche vise une certaine population qui varie selon son ampleur et les caractéristiques pertinentes qu'il faut retrouver dans l'échantillon. Cette population peut être appelée population parent, population de référence ou population mère...

La population est l'ensemble de tous les éléments auxquels on espère généralement les résultats d'une recherche [7]. Elle est, selon [8], un ensemble d'événements qui intéressent le chercheur. En même temps, un groupe de personnes auxquelles on s'intéresse et dont on veut connaître et observer certaines caractéristiques [9]. Elle est donc à considérer comme un ensemble fini ou infini d'objets, d'événements, des choses, des personnes sur lesquelles est consacrée la recherche.

Pour cette étude, la population est constituée de tous les enseignants des écoles primaires du territoire de Wamba, sous-division de Wamba 2. Considérant les réseaux d'enseignement et le sexe des sujets, dans un tableau, la population est présentée de la manière suivante :

Tableau 1. Population d'étude selon les réseaux d'enseignement et le sexe des sujets

Réseaux	Sexe		Total
	M	F	
C.C	509	155	664
C.P	176	73	249
N.C	195	68	263
Privé	21	3	24
Total	901	229	1200

Légende :

M= Masculin

F= Féminin

C.C= Conventionnée Catholique

C.P= Conventionné Protestante

N.C= Non conventionnée

La population d'étude est constituée de 1200 enseignants. Parmi eux, 664 sont du réseau catholique, 263 du réseau non conventionné, 249 du réseau protestant et 24 travaillent dans le privé. Considérant globalement le sexe, 901 sont masculins et 229 sont du sexe féminin. Tenant compte de la difficulté de travailler avec toute la population, nous avons constitué un échantillon.

2.3 ECHANTILLON

L'échantillon est un sous ensemble des éléments d'une population à partir desquels se fait la collecte des données, un ensemble d'objets, des sujets, d'éléments ou des phénomènes de la population, un modèle réduit de la maquette de la population ([7] ; [10] ; [11]). Pour définir notre échantillon, nous avons utilisé la technique de l'échantillonnage aléatoire simple. A cet effet, sur base des listes des enseignants par réseau, nous avons attribué un numéro à chaque sujet. Ces numéros variaient de 1 à 1200, correspondant à la taille de l'effectif de la population. Nous avons glissés tous ces numéros dans une urne où nous faisons le tirage avec remise. Nous prenons soin de secouer chaque fois l'urne avant le tirage. C'est en procédant de cette façon que nous avons retenu un échantillon de 94 sujets que nous présentons selon les réseaux et le sexe des sujets comme suit :

Tableau 2. Echantillon selon les réseaux et le sexe des sujets

Réseaux \ Sexe	M		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
Conventionné Catholique	15	15.95	15	15.95	30	33.91
Conventionné Protestant	15	15.95	15	15.95	30	33.91
Non Conventionné	12	12.76	10	10.60	22	23.40
Privé	10	10.63	2	2.12	12	12.76
Total	52	55.40	42	44.60	94	100

Comme nous l'observons, 94 sujets constituent l'échantillon de cette étude. Parmi eux, les réseaux conventionnés catholique et protestant ont chacun 30 sujets, ils se placent en tête de la liste, ils sont suivis de non conventionné (22 sujets) et de privé (12 sujets). Considérant le sexe et le niveau d'études des enquêtés, l'échantillon est repris dans le tableau 3. de la manière suivante :

Tableau 3. Echantillon suivant le sexe et le niveau d'études des sujets

Niveaux d'études \ Sexe	M	F	Total
	f %	f %	f %
D ₆ N	25 26.5	12 12.7	37 30.36
D ₆ A	20 21.2	20 21.2	40 42.55
D ₄ N	7 7.4	10 10.6	17 18.00
Total	52 55.40	42 44.9	94 100

Légende :

D₆N= Diplômé d'Etat, section pédagogique

D₆A= Diplôme d'Etat, section pédagogique mais ancien programme

D₄N= Cycle court pédagogique

Indépendamment de sexe des sujets, il se dégage que parmi les 94 sujets enquêtés, 40 sont des diplômés d'Etat en section pédagogique mais qui avaient suivis l'ancien programme, 37 sont des diplômés d'Etat en pédagogie ayant suivis l'actuel programme, 17 sujets ont fait le cycle court pédagogique.

Non seulement le sexe et le réseau d'enseignement ont été pris en considération, mais aussi l'ancienneté des sujets dans la carrière. A ce sujet, les sujets dont l'ancienneté varie entre 1-5 ans sont considérés comme ayant la première expérience, ceux dont l'ancienneté tourne autour de 6-10 ans comme se trouvant à la deuxième expérience. Les sujets dont l'ancienneté oscille entre 11-15 ans ; 16-20 ans ; 21-25 ans et 26-30 sont respectivement considérés comme étant à la 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} expérience. Le tableau 4. Ci-dessous présente la situation comme suit :

Tableau 4. Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté des sujets dans la carrière

Ancienneté	f	%
1 ^{ère} expérience	23	24.40
2 ^{ème} expérience	13	14.00
3 ^{ème} expérience	13	14.00
4 ^{ème} expérience	13	14.00
5 ^{ème} expérience	22	23.40
6 ^{ème} expérience	10	11.00
Total	94	100

2.4 MÉTHODE, TECHNIQUE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES

2.4.1 MÉTHODE

La méthode est l'ensemble des moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. C'est aussi une démarche à suivre pour découvrir, non seulement la vérité, mais aussi pour la communiquer aux autres. Dans le cadre de cette étude, nous avons recouru à la méthode d'enquête. Cette méthode nous a permis de recueillir directement les informations auprès des enseignants des écoles primaires implantées dans le territoire de Wamba. Cette méthode est l'une des méthodes les plus utilisées dans les recherches en sciences de l'éducation. C'est un méthode qui permet de recueillir les points de vue personnels des individus concernant leurs connaissances, leurs attitudes ou leurs comportements.

D'après [12], en sciences humaines, lorsque le chercheur s'adresse directement à des participants, sans recourir à la méthode expérimentale, on dit qu'il utilise la méthode d'enquête. Pour [7], la méthode d'enquête consiste à interroger des personnes à l'aide d'un questionnaire ou d'une interview. Le chercheur doit composer un échantillon de répondant tenant compte de leur caractéristique.

Cela étant, la méthode d'enquête consiste à mesurer des comportements, des pensées ou des conditions objectives d'existence auprès des participants d'une recherche afin d'établir une ou plusieurs relations d'association entre un phénomène et ses déterminants [12]. En fait, la méthode d'enquête consiste à collecter les données provoquées auprès des sujets. Nous l'avons utilisé tout en nous appuyant sur le questionnaire adressé aux enseignants.

2.4.2 TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES

2.4.2.1 DÉFINITION ET CHOIX DE LA TECHNIQUE

Le choix d'une technique de collecte des données est choix des objectifs que le chercheur s'est assigné. Dans le cadre de cette étude, la collecte des données s'est réalisée à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants des écoles primaires de Wamba. Selon [13], le questionnaire est une suite des propositions ayant un certain ordre sur lequel on sollicite l'avis, le jugement d'un sujet interrogé. Le questionnaire est un moyen de communication essentielle entre l'enquêteur et l'enquêté. Comme tout autre instrument de collecte des données, le questionnaire a des avantages et des inconvénients. Parmi ses nombreux avantages, il faut souligner avec [14] qu'il est facile à conduire, simple à administrer, rapide et peu coûteux. Le questionnaire permet d'atteindre un nombre des sujets à la fois et leur permet d'exprimer leurs opinions. A [15] d'ajouter que le questionnaire les questions du questionnaire proposent aux sujets interrogés de répondre selon un format déterminé.

En effet, pour cette étude, nous avons élaboré un questionnaire composé des questions alternatives du type d'accord, pas d'accord, indécis. Pour certaines questions, les sujets devaient opérer un choix parmi les assertions proposées, pour d'autres par contre ils ont la latitude de formuler eux-mêmes les réponses dans leurs propres mots. Le questionnaire que nous avons élaboré est composé de 28 items repartis en 4 thèmes, à savoir les obstacles politiques, les obstacles linguistiques, les obstacles socioculturels et les obstacles psychopédagogiques. Quant au tableau de spécification des questions du questionnaire, il se présente comme suit :

Tableau 5. Spécification des questions

Thèmes du questionnaire	N° de questions	Total items
Obstacles politiques	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8	8
Obstacles linguistiques	9 ; 10 ; 11 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17	9
Obstacles socioculturels	18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22	5
Obstacles psychopédagogiques	23 ; 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28	6
Total		28

Les obstacles politiques liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires sont exploités par 8 questions (items), les obstacles linguistiques sont identifiés à partir de 9 items, les obstacles socioculturels font l'objet de 5 items, tandis que les obstacles psychopédagogiques sont identifiés à travers 6 questions posées aux enseignants.

2.4.2.2 ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Nous avons recouru à l'administration directe du questionnaire dans la mesure où les sujets étaient invités à répondre eux-mêmes par écrit. Nous avons recouru à ce mode étant donné que les enquêtés savent lire et écrire. Nous mettions le questionnaire aux enseignants à leur lieu de service. Ainsi, chaque enseignant disposait d'un temps suffisant pour fournir les éléments de réponses aux questions posées. C'est après un rendez-vous convenu avec eux que nous passions récupérer les protocoles.

2.4.2.3 DÉPOUILLEMENT ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Le dépouillement s'est effectué en procédant au pointage de toutes les réponses fournies par les enquêtés. En suite, nous avons prélevé les fréquences de chacune des réponses et, en fin ces fréquences ont été converties en pourcentages. Pour les questions ouvertes, nous avons recouru, pour leur dépouillement, à l'analyse de contenu qui, selon [16] est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenu et contenant) extrêmement diversifiés. L'analyse de contenu est pour [17] une méthode de recherche visant à analyser le sens d'un texte prenant en considération les causes de celui-ci.

Pour cette analyse de contenu, nous avons utilisé comme unité de contexte ou unité d'analyse les différentes réponses proposées par les enquêtés aux différentes questions, comme unité de d'énumération ce sont les fréquences qui ont permis de dégager l'opinion la plus dominante et, enfin comme unité d'enregistrement nous avons utilisés les mots pivots issus des différentes réponses aux questions ouvertes. Le traitement des données s'est réalisé à l'aide du calcul de fréquence et de pourcentage.

3 RÉSULTATS

3.1 OBSTACLES POLITIQUES

Le thème ayant trait aux obstacles politiques concernant l'introduction des langues locales est exploité par plusieurs items (8). Le condensé des réactions des enquêtés fait l'objet de cette section. A la question de savoir s'ils acceptent la politique consistant à introduire les langues locales dans les écoles primaires, les enquêtés se sont exprimés comme suit :

Tableau 6. Opinion des enquêtés

Opinions	f	%
D'accord	55	58.5
Pas d'accord	39	41.5
Total	94	100

Comme le montre bien ce tableau, 58.5% de l'échantillon acceptent la politique qui consiste à introduire les langues locales dans les écoles primaires et, 41.5% soutiennent le contraire. Les sujets qui ont émis l'opinion positive ont avancé les raisons suivantes :

Tableau 7. Raisons avancées

Raisons avancées n=55	f	%
Les langues locales facilitent la bonne compréhension de la matière enseignée	38	69.09
Elles facilitent une bonne lecture par les élèves	20	36.36
Ça permet d'approfondir sa langue	25	45.45
Ça permet d'aller du connu à l'inconnu	23	41.81
Ça permet de conserver la culture	15	27.27

Les raisons avancées pour justifier l'acceptation des langues locales dans les écoles primaires sont évidentes, c'est notamment le fait qu'elles facilitent la bonne compréhension de la matière enseignée, elles permettent d'approfondir sa langue, elles permettent d'aller du connu à l'inconnu, elles facilitent une bonne lecture et, elles permettent de conserver sa culture. Ceux qui ont émis l'opinion négative ont avancé les raisons suivantes :

Tableau 8. Raisons avancées par ceux qui ont émis l'opinion négative

Raisons avancées n=39	f	%
Manque des manuels en langues locales	20	51.28
Manque d'un vocabulaire approprié en langues locales pour plusieurs concepts	15	38.46
Pas de programme en langues locales	12	30.76

Parmi les raisons avancées, il y a le manque des manuels en langues locales (51.28%), le manque d'un vocabulaire approprié en langues locales pour plusieurs concepts (38.46%) et le manque de programme en langues locales (30.76%).

A la question de savoir si les langues locales peuvent être considérées, à l'instar du français et des langues nationales comme véhiculent de l'enseignement en R.D.Congo, les enquêtés se sont exprimés de la manière suivante :

Tableau 9. Considérer les langues locales comme véhicule de l'enseignement

Opinion	f	%
D'accord	36	38.2
Pas d'accord	58	62.7
Total	94	100

La majorité des enquêtés (62.7%) a émis l'opinion négative. Elle ne souhaite pas que les langues locales soient considérées comme véhicule de l'enseignement en R.D.Congo. Parmi les raisons qui justifient cette prise de position, ils ont affirmé que celles-ci ne sont pas connues par tout le monde, elles dépendent d'un milieu à l'autre, lorsqu'on change le milieu, on se retrouve devant une autre langue.

Une autre question, c'est celle de savoir si l'introduction des langues locales dans l'enseignement peut développer chez les enseignants, parents et élèves une fierté nationale. A ce propos, les enquêtés se sont exprimés comme suit :

Tableau 10. Les langues locales peuvent développer la fierté nationale

Opinion	f	%
D'accord	54	57.5
Pas d'accord	40	42.5
Total	94	100

Les langues locales, une fois introduite dans l'enseignement, elles peuvent développer la fierté nationale, c'est l'avis de 57.5% contre 42.5% qui ont soutenu le contraire. Ceux qui ont émis l'opinion positive justifient cela par le fait que l'on peut valoriser les milieux, favoriser l'apprentissage. Les autres par contre ont émis l'opinion négative parce qu'ils estiment que celles ne donnent aucune fierté, il y a un problème lorsqu'on doit se déplacer pour d'autres pays et que les gens négligent leurs langues locales. Aussi, les langues locales peuvent créer le tribalisme et ne conduisent pas généralement au développement.

Considérant les autres obstacles politiques, ils sont consignés dans le tableau 11. De la façon suivante :

Tableau 11. D'autres obstacles politiques oui ou non

Opinions	Non		Oui		Total	
	f	%	f	%	f	%
Les L.L facilitent la modernité	35	37.2	59	62.7	94	100
Les L.L peuvent aider à cultiver l'amour de la patrie	30	31.9	64	68.0	94	100
Les L.L peuvent aider les élèves à intérioriser les valeurs culturelles	26	27.6	68	72.9	94	100
Les L.L peuvent aider à développer le sentiment de l'unité nationale	47	50.0	47	50.0	94	100
Les L.L peuvent aider à réduire sensiblement les mythes de supériorité	35	37.2	59	62.7	94	100

Légende : L.L= langues locales

Parmi les autres obstacles cités, il y a le fait que les langues locales ne facilitent pas la modernité (62.7%), elles ne peuvent pas aider à cultiver l'amour de la patrie (68.0%), elles ne peuvent pas aider les élèves à intérioriser les valeurs culturelles (72.9%) et ne peuvent pas aider à réduire sensiblement les mythes de supériorité.

3.2 OBSTACLES LINGUISTIQUES

Les facteurs linguistiques relatifs aux langues locales (langues du milieu) à l'école primaire font l'objet de cette section. Ils sont exploités par 9 items, comme mentionner dans le tableau de spécification des questions. Considérant la langue parlée en famille, les enquêtés se sont exprimés comme suit :

Tableau 12. Langue parlée en famille

Langues	f	%
Lika	51	54.2
Swahili	22	23.5
Français	14	14.9
Autres	7	7.4
Total	94	100

Le liko passe comme étant la langue la plus parlée en famille (54.2%). En deuxième et troisième position apparaissent le Swahili et le Français.

Voulant savoir si les enseignants donnent cours en langues locales, nous présentons les réactions des enquêtés de la manière suivante :

Tableau 13. Enseigner à l'aide des langues locales

Opinion	f	%
D'accord	33	35.1
Pas d'accord	61	64.9
Total	94	100

La majorité des sujets de l'échantillon (64.9%) a émis l'opinion négative, elle n'enseigne pas en langues locales, bien que 35.1% ont affirmé le contraire. Ceux qui ont émis l'opinion positive insistent sur le fait que les langues locales rendent la compréhension des matières enseignées facile, elles facilitent l'équité de la connaissance et, elles facilitent l'adaptation des écoliers aux leçons. Ceux qui ont émis l'opinion négative ont avancé comme raison le fait que les langues locales ne sont pas nationales, elles ne sont pas autorisées à l'école, il n'y a pas de documentation en langues locales et que elles ne sont pas utilisées dans le monde et ne permettent pas d'accéder partout. En plus, elles ne sont pas officielles, elles sont dépourvues d'un vocabulaire adéquat, elles ne figurent pas dans le programme national et que les enseignants eux-mêmes ne savent ni lire ni écrire en langues locales et, sans oublier le fait que la population est hétérogène.

Nonobstant ce qui vient d'être dit, les sujets de l'échantillon (79.8%) accordent de la valeur aux langues locales. Ceci parce que les langues locales facilitent l'insertion dans le milieu, elles enrichissent et développent la connaissance de la langue. Aussi, la connaissance de la langue du milieu peut vous sauver dans n'importe quelle circonstance. Par contre, 20.2% qui ne leur accorde aucun crédit, c'est parce que toutes les populations habitant le milieu ne le maîtrisent pas, il y a un problème lorsqu'on

change de milieu et dans la plupart de cas, il est difficile de traduire certaines langues locales à cause de leur pauvreté en vocabulaire. Le multilinguisme congolais est-il un obstacle ? Pour répondre à cette question, nous avons dressé le tableau ci-dessous :

Tableau 14. Le multilinguisme est un obstacle majeur

Opinions	f	%
D'accord	64	68.2
Pas d'accord	30	31.8
Total	94	100

Les enquêtés (68.2%) sont d'accord que le multilinguisme est un obstacle majeur à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires. Il existe, en R.D.Congo plus de 450 tribus, en conséquence plus de 450 langues locales. L'existence de plusieurs langues est un obstacle majeur. Ceci peut facilement conduire au tribalisme, oubliant que la société est en perpétuelle évolution.

3.3 OBSTACLES SOCIOCULTURELS

Cette section traite des obstacles socioculturels. Le condensé des résultats y relatifs fait l'objet du tableau 15 comme suit :

Tableau 15. Obstacles socioculturels

Obstacles	D'accord		Pas d'accord	
	f	%	f	%
L'introduction des langues locales n'évite pas le blocage culturel	70	74.4	24	25.6
Les langues locales sont difficiles à introduire dans l'enseignement à cause de leur diversité linguistique	54	57.5	40	42.5
Les langues locales ne facilitent pas l'insertion socioculturelle des élèves dans leur milieu d'origine	76	80.9	18	19.1
L'introduction des langues locales ne peut pas permettre de relier l'école à la société	65	69.1	29	30.8
Les langues locales ne peuvent pas véhiculer les valeurs nationales, locales et culturelles	63	67.0	31	33

Les obstacles socioculturels évoqués par les enquêtés à propos de l'introduction des langues locales dans les écoles primaires sont nombreux, c'est notamment le fait qu'elles n'évitent pas le blocage culturel (74.4%), elles sont diversifiées (57.5%), elles ne facilitent pas l'insertion socioculturelle des élèves dans leur milieu d'origine (80.9%), elles ne peuvent pas bien véhiculer les valeurs nationales, locales et culturelles (67.0%).

3.4 OBSTACLES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Cette section traite des obstacles psychopédagogiques. Concernant la baisse du rendement des élèves et le fait que les langues locales ne peuvent pas favoriser l'adaptation des élèves en milieu scolaire, les réactions des enquêtés figurent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 16. Baisse du rendement et la non adaptation comme obstacles

Obstacles	D'accord		Pas d'accord	
	f	%	f	%
L'emploi des langues locales peut occasionner la baisse sensible du rendement	64	68.1	30	31.9
Les langues locales ne favorisent pas l'adaptation des élèves en milieu scolaire	71	75.5	23	24.5

Deux obstacles majeurs sont observés à ce niveau. Il y a le fait que l'emploi des langues locales peut occasionner la baisse sensible du rendement (68.1%) et que celles-ci ne favorisent pas l'adaptation des élèves en milieu scolaire (75.5%).

Les langues locales sont – elles adaptées à certaines branches d'enseignement et non pas à d'autres ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons dressé le tableau 16 comme suit :

Tableau 17. Inadaptation des langues locales pour certaines branches d'enseignement

Opinions	f	%
D'accord	86	91.4
Pas d'accord	8	8.6
Total	94	100

Plus de trois quart de l'échantillon disent que les langues locales sont adaptées pour certaines branches et non pas pour d'autres. Parmi les raisons qui les amènent à affirmer ceci, il y a le manque des manuels en langues locales, le manque d'un vocabulaire approprié, le manque des dictionnaires, les enseignants ne sont pas recyclés et, certains enseignants ne parlent pas bien les langues locales.

L'enseignement en langues locales peut-il favoriser l'imagination chez les élèves ? A ce propos, les enquêtés ont affirmé ce qui suit :

Tableau 18. Les langues locales peuvent faciliter l'imagination

Opinions	f	%
D'accord	68	72.3
Pas d'accord	26	27.7
Total	94	100

D'après 72.3% des enquêtés, plus de la moitié d'ailleurs, l'enseignement en langues locales ne peut pas favoriser l'esprit d'imagination par les élèves. Parmi les raisons qui justifient cette prise de position, ils ont affirmé qu'il y a beaucoup de choses en français que les élèves ne comprennent pas. Ceci les pousse à sens de réflexion et d'imagination élevé. Aussi, les langues locales ne facilitent pas la compréhension, pas d'esprit critique.

4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

A ce niveau, nous tentons de sens aux résultats auxquels nous avons abouti. Pour y arriver, nous confrontons les résultats obtenus à ceux d'autres et, nous dégageons les implications pédagogiques ainsi que les limites importantes de cette étude.

En effet, plusieurs obstacles sont liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires de la R.D.Congo en général et, de celles du territoire de Wamba en particulier. Ces obstacles sont notamment linguistiques, socioculturels, politiques et psychopédagogiques. Certes, tous ces obstacles ont été identifiés par [18] dans le cadre d'un mémoire de licence qu'il avait réalisé.

Les avis actuels des enquêtés concernant la politique actuelle qui consiste à introduire les langues locales dans l'enseignement primaire sont partagés. Nous osons croire qu'à l'instar d'autres systèmes éducatifs du monde, il est souhaitable que les langues locales aient une place importante, même si les difficultés liées à leurs usages sont à situer fondamentalement dans le manque des manuels et d programme national adhoc. Ces difficultés ont été également signalées par [18].

Si les obstacles politiques liés à l'introduction des langues locales sont nombreux, au regard des résultats obtenu, les obstacles linguistiques ne se posent pas avec beaucoup d'acuité. Les enseignants connaissent les langues locales, mêmes si certains parmi eux ne les maîtrisent pas, ils sont tout de même disposés à les utiliser dans l'enseignement, pourvu que les minimums de condition soient réunis. C'est ce qu'avait également proposé ([19] ; [18]).

S'agissant des obstacles socioculturels, les enquêtés ont reconnu que l'introduction des langues locales dans l'enseignement évite le blocage culturel, facilite l'insertion socioculturelle des élèves dans leurs milieux d'origines, permet de relier l'école à la société, peut bien véhiculer les valeurs nationales, locales et culturelles. Ces résultats sont identiques à ceux de Massivingi [18].

Concernant les obstacles psychopédagogiques, quand bien même les enquêtés ont affirmé que les langues locales sont inadaptées dans certaines branches de l'enseignement, ils ont reconnu que celles-ci peuvent favoriser l'adaptation des élèves en milieu scolaire. Aussi, l'enseignement en langues locales peut favoriser l'esprit d'imagination chez les élèves et peut conduire l'enfant de l'inconnu au connu, tout en favorisant sont développement intellectuel.

Quand nous scrutons les résultats de cette étude, nous nous rendons compte que les enseignants des écoles primaires de Wamba aiment qu'on introduise les langues locales dans les écoles. Ils sont disposés à le faire. Cependant, le grand problème est celui de l'adaptation des manuels et du programme à cette réalité.

Les résultats obtenus à la fin de cette étude induisent à des implications pédagogiques liées à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires de la R.D.Congo en général et, dans le territoire de Wamba en particulier. Une chose est vraie, l'introduction de celles-ci dans les écoles n'est pas une mauvaise chose, comme l'a affirmé [1] il semble que l'approche plurilingue pour la diffusion du savoir scientifique est l'option la plus juste. Le plurilinguisme va à l'encontre de la domination d'une langue sur une autre.

Cette prise de position est soutenue par [20] qui paraphrase les conclusions d'un forum en ces termes « les conclusions et propositions du forum visent essentiellement à favoriser le multilinguisme, sans être dans une posture d'opposition à l'anglais, tout au contraire : il faut viser à créer des espaces de cohabitation des langues, valoriser les traductions (dans les CV par exemple), encourager le multilinguisme dans les références »

Parmi les préalables à remplir à Wamba, on peut mentionner le fait de produire les manuels utilisés dans les écoles primaires en langues locales, également le programme national en vigueur et, c'est sans oublier la formation des enseignants engagés dans les milieux où ils ne maîtrisent pas les langues locales en vigueur. Au delà de ça, un travail consistant à retenir les langues qui devraient être introduites dans les écoles devrait être fait car il n'est pas possible, nous semble-t-il, d'introduire plus de 246 langues et dialectes existant en République Démocratique du Congo, dans les écoles. Un travail devrait être fait en amont avant d'y arriver.

Cette étude a des limites certaines. L'une des limites la plus importante c'est le fait qu'elle n'est pas de portée générale. Il n'est pas possible généraliser l'opinion d'une étude conduite sur un petit territoire, avec un échantillon très réduit, sur l'ensemble de la population congolaise. Pour savoir exactement ce que les enseignants pensent à propos de l'introduction des langues locales dans les écoles, il est souhaitable que les recherches puissent s'intensifier et se multiplier dans tous les territoires qui composent la R.D.Congo. Celle-ci ne constitue qu'un point de départ.

5 CONCLUSION

Avant d'émettre un dernier avis sur ce travail, il nous paraît important de rappeler le cadre dans lequel la problématique est soulevée. Il s'agit d'une problématique qui a trait aux obstacles liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires du territoire de Wamba en R.D.Congo.

Pendant la réalisation de cette étude, nous avons poursuivi entre autre comme objectifs :

- Déterminer et analyser les obstacles structurels qui empêchent les enseignants de Wamba d'utiliser convenablement les langues locales dans les écoles primaires afin que les politiques prévues soient plus revues, sérieuses et renforcées.
- Identifier les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'introduction des langues locales dans les écoles susmentionnées.
- Déterminer si les langues locales (langues du milieu) peuvent s'adapter à toutes les branches (disciplines) inscrites au programme du primaire en R.D.Congo.

En vue de bien entreprendre cette étude, nous avons utilisé la méthode d'enquête. En ce qui concerne la collecte des données, nous avons fait recours à la technique du questionnaire. Nous avons travaillé avec un échantillon de 94 sujets, sélectionnés aléatoirement sur une population de 1200 sujets. Le traitement des données collectées s'est réalisé à l'aide de la technique de l'analyse de contenu et du calcul des fréquences. A la fin de cette démarche méthodologique bien suivie, nous avons abouti aux principaux résultats ainsi résumés :

- Les enquêtés ont accepté que les langues locales soient introduites dans les écoles primaires car elles facilitent la meilleure compréhension de la matière ainsi que son assimilation par les élèves. Dans le même ordre d'idées, elles développent une fierté nationale, cultivent l'amour de la patrie, aident les élèves à intérioriser les valeurs du milieu, facilitent la modernité et réduisent sensiblement le mythe de supériorité des langues occidentales héritées de la colonisation.
- Les langues locales ne sont pas jusque là introduites dans les écoles primaires de Wamba en R.D.Congo, c'est à cause des obstacles à la fois politiques, linguistiques, socioculturels, économiques et psychopédagogiques. Leur usage dans les écoles apparaît comme une régression, donc un handicap vers le développement et la modernité.
- Les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'introduction des langues locales dans les écoles primaires de Wamba sont nombreuses. C'est le cas notamment de manque d'un programme officiel en langues locales, des manuels (livres) conformes et adaptés et de la non formation de certains enseignants ne maîtrisant pas les langues locales. En même temps, les langues locales ne sont pas adaptées à certaines disciplines (branches) du programme.

Pour que l'introduction des langues locales dans les écoles primaires devienne effective, les résultats obtenus avec les enseignants de Wamba devraient aussi être pris en compte et que la question devait être traitée dans toute sa globalité.

RÉFÉRENCES

- [1] Blanchet, P., « L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente », *Modèles linguistiques* [En ligne], 66 | 2012, mis en ligne le 26 février 2013, consulté le 25 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ml/282>
- [2] Champion, J. Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone [article] In *Revue Tiers Monde*, 1972, pp. 831-850
- [3] Blasius Agha-Ah Chiatoh, *Langues, éducation et développement*. Cameroun, Yaounde, (2005).
- [4] Benzakour, F., Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires, université e Shrerbrooke Dans *Hérodote*, 2007/3 n° 126, p.p. 45-56.
- [5] Dumont, P, *le français, langue africaine*, Paris, l'Harmattan, 1990.
- [6] UNESCO, *Monographie sur l'éducation : emploi des langues véhiculaires dans L'enseignement*, Paris, PUF, 2005.
- [7] Lamoureux, .A. *la recherche et méthodologie en science humaine*, 2^{ème} Ed. Quebec, Beauchemin, 2006.
- [8] Howell, D., *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, Deboeck., 2008.
- [9] Decroly, C., *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*, Paris, Erasme, 2003.
- [10] Geller, *Statistique*, Paris, Masson, 1983.
- [11] Touré, M.M., *Introduction à la méthodologie de la recherche, Guide pratique pour étudiants et professionnels des services sociaux et sanitaires*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- [12] Giroux & Tremblay, *Méthodologie des sciences humaines*, 2^{ème} Ed. Quebec, Renouveau Pédagogique, 2002.
- [13] Mucchielli, R, *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, Est, 1981.
- [14] Albou, P, *Les problèmes humains dans l'entreprise*, Paris, PUF, 1975.
- [15] Van- Der-Maren, J.M., *Méthode de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2^{ème} Edition, 2004.
- [16] Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- [17] De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Liège, Thone, 1982.
- [18] Massidvingi, E., *Les enseignants face à l'introduction des langues nationales comme véhicule d'instruction dans le système d'enseignement secondaire*, Mémoire de licence, non publié, Université de Kisangani, R.D.Congo, 19833.
- [19] Coovi, Djihouesse et Da Cruz, Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique Francophone, *Revue du CAMES*, 2004.
- [20] Lemarchand, N. et Le Blanc, A., « Les langues de la diffusion scientifique : une question pour les géographes et les géographies », *EchoGéo* [En ligne], 29 | 2014, mis en ligne le 03 octobre 2014, consulté le 25 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/13941>