



LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Choix linguistiques pratiques pour améliorer la littératie et la numératie de base en Afrique subsaharienne

Présentation

La qualité de l'éducation compte. Le déplacement de l'attention de l'accès vers la qualité au cours des deux dernières décennies reflète la reconnaissance qu'il ne suffit pas que les enfants soient scolarisés. De nouveaux bâtiments scolaires et des manuels colorés ne font rien pour un enfant s'il ne comprend pas ce que dit l'enseignant ou les mots du livre.

Offrir aux enfants la possibilité d'apprendre dans une langue qu'ils connaissent et comprennent est une pratique fondée sur des données probantes. Et son importance a été reconnue dans l'indicateur 4.5.2 de l'objectif de développement durable, "le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire qui ont leur maison (ou leur première langue) comme langue d'enseignement". Pourtant, même avec des preuves et un soutien codifiés dans un indicateur ODD, la mise en œuvre reste complexe. Choisir quelle(s) langue(s) inclure, réfléchir aux choix orthographiques et aux supports d'écriture, mobiliser les parents, déployer les enseignants, les décisions sont multiples. Les sensibilités politiques et la résistance possible des parties prenantes, ainsi que les difficultés de mise en œuvre associées au déploiement d'un programme dans plusieurs langues, peuvent encore compliquer les efforts visant à garantir que les enfants apprennent dans une langue qu'ils peuvent comprendre.

Cela dit, peu de choses qui en valent la peine sont faciles, et en Afrique subsaharienne, choisir soigneusement les langues à utiliser pour l'enseignement et planifier soigneusement leur utilisation vaut l'investissement et est réalisable si les considérations contenues dans ce document sont prises en compte.

LE BUT DE CE GUIDE

Comment un décideur politique, un responsable de l'éducation ou une équipe d'assistance technique réfléchit-il aux problèmes linguistiques complexes qui sous-tendent le processus d'apprentissage et comment aborde-t-il les défis potentiels ? Comment décident-ils quel type de programme d'éducation multilingue est approprié pour leur pays ou leur région ? Ce guide fournit une feuille de route aux décideurs politiques, aux concepteurs de programmes et aux responsables de la mise en œuvre pour naviguer dans les complexités des options de langue d'enseignement pour les programmes fondamentaux d'alphabétisation et de calcul (FLN) et pour faire des choix de conception adaptés au contexte. D'autres ressources récentes sous forme de manuels, de kits et de rapports sont répertoriées dans la section Ressources à la fin et sont des compagnons utiles de ce guide.

Le guide traite de quatre étapes principales pour naviguer dans les problèmes de langue dans les programmes FLN. Les deux premières étapes - Étape 1, connaître les langues et le contexte politique ; et Étape 2, établir un consensus et un engagement - informera et jettera les bases de la conception du programme FLN. L'étape 3, concevoir le programme FLN, implique des décisions et des réflexions sur : le nombre et les types de langues à inclure ; utilisation de L1 versus L2 et transition ; planification de la préparation des enseignants et du matériel ; et si nécessaire, prise en charge possible des programmes L2 uniquement. La dernière étape, l'étape 4, intègre des plans d'engagement continu et de recherche de consensus qui soutiendront à la fois une mise en œuvre solide et un engagement à plus long terme.

Le guide se concentre principalement sur la meilleure façon d'utiliser une langue locale (une langue qui est utilisée dans une zone géographique limitée et qui est susceptible d'être la première langue des habitants de cette zone) pour soutenir

TERMES UTILISÉS DANS CE GUIDE

Langue locale: Langue utilisée dans une zone géographique limitée.

Lingua franca: Une langue de communication commune dans un domaine donné. Pour certains, c'est leur langue maternelle.

zLangue internationale: Langue parlée à l'échelle internationale et apprise et parlée par de nombreuses personnes comme langue seconde (par exemple, anglais, français, portugais)

L1 : Utilisé pour désigner la première langue ou la langue la plus familière d'une personne (également appelée « langue maternelle »).

L2 : Utilisé pour désigner la langue seconde de quelqu'un.

Orthographe: L'ensemble des conventions d'écriture d'un langage.



l'apprentissage au cours des premières années des élèves, étant donné les preuves substantielles de cette approche.¹ Il offre également des conseils sur la manière de fournir une assistance dans les situations où l'utilisation d'une langue locale n'est pas possible pour le moment. Bien que le guide fournisse une bonne base pour naviguer dans les problèmes et envisager les décisions possibles associées à la langue dans un programme FLN, il est important d'engager des linguistes locaux et des experts en alphabétisation qui ont de l'expérience dans ces domaines.

LE DILEMME LINGUISTIQUE DANS LES SALLES DE CLASSE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Le continent africain est connu pour son immense diversité linguistique ; en effet, la plupart des pays africains abritent des dizaines de langues, comme l'illustre le tableau 1.

TABLEAU 1. Langues indigènes vivantes dans certains pays d'Afrique subsaharienne²

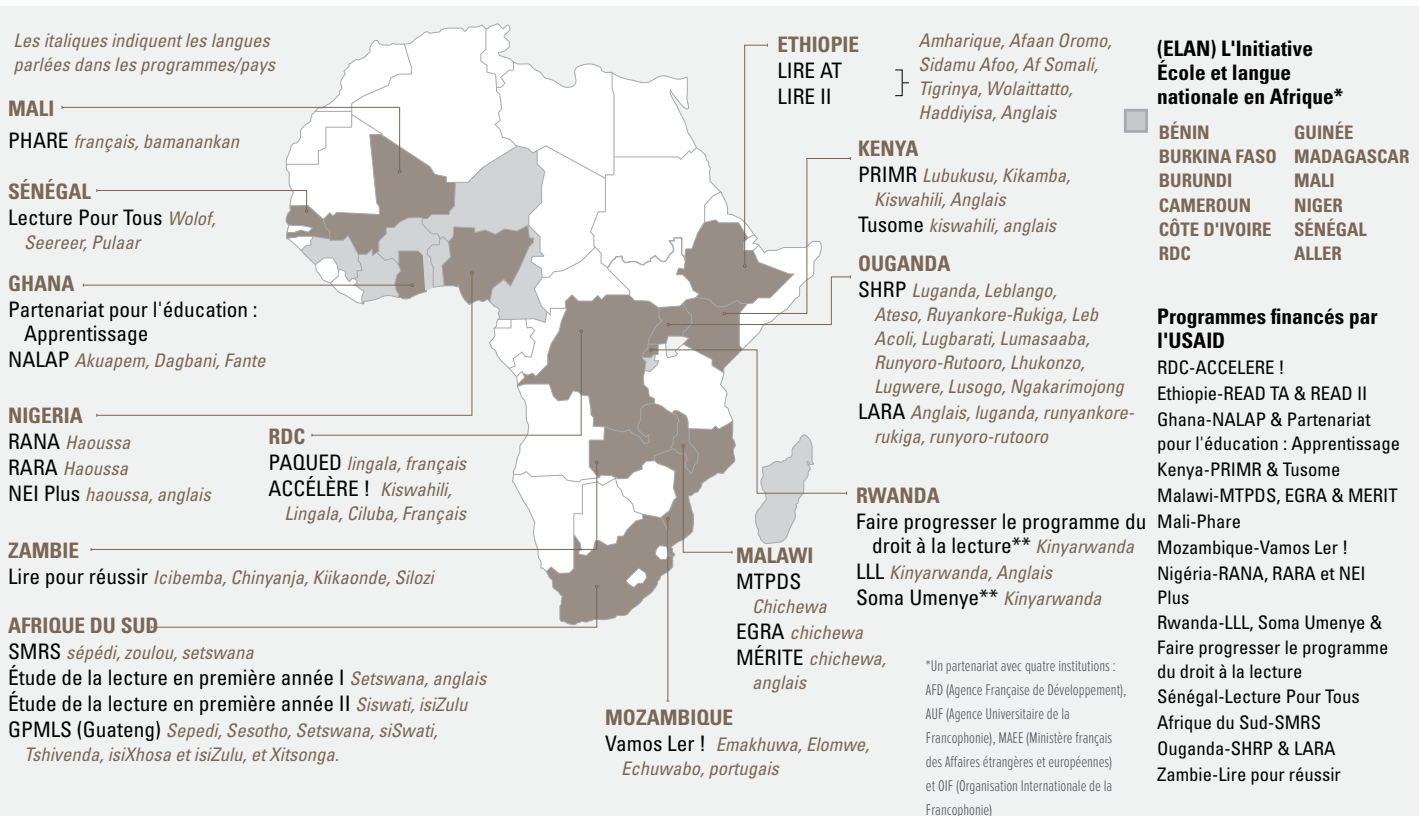
Pays	Niger	Bostwana	Sénégal	Kenya	Mali	Ethiopie	Tanzanie	Cameroun	Nigeria
# de langues indigènes vivantes	19	26	31	60	63	86	117	270	508

Du fait de cette diversité linguistique, les interventions éducatives en Afrique subsaharienne se heurtent à des situations linguistiques complexes. Par exemple, la langue officielle d'enseignement peut ne pas être comprise par la majorité des enfants, ou les communautés locales peuvent avoir des locuteurs issus de nombreux milieux linguistiques. Dans le même temps, il existe de nombreuses preuves que l'utilisation d'une langue locale dans l'enseignement peut se traduire par de meilleurs résultats d'apprentissage.

Au cours des 50 dernières années³, de nombreux petits programmes d'éducation formelle ont été mis en place. Ils utilisent une langue que les enfants connaissent déjà, avant de passer à une autre langue d'enseignement plus tard à l'école primaire. En utilisant une langue que les enfants parlent et comprennent, ces programmes peuvent mieux faciliter l'apprentissage de nouveaux contenus. Par exemple, en lecture, lorsqu'ils apprennent à décoder des mots, ils peuvent se concentrer sur la façon dont les sons sont représentés par les symboles (ou les lettres), car ils connaissent déjà la signification du mot. Lorsque les enfants écrivent, leur connaissance du vocabulaire oral peut les aider à mettre leurs idées sur papier. De même, parce qu'ils peuvent comprendre la langue, ils seront mieux à même de saisir les concepts et le contenu mathématiques dans d'autres matières.

S'appuyant sur les preuves de ces programmes, de nombreux programmes d'alphabétisation de base à grande échelle ont inclus des programmes dans les langues africaines locales, comme le montre la figure 1.

FIGURE 1. Programmes récents d'alphabétisation de base à grande échelle en Afrique subsaharienne





Les programmes de base en littératie et en numératie qui utilisent la L1 des enfants (première langue ou langue la plus familière) comme langue d'enseignement, souvent appelés éducation multilingue basée sur la langue maternelle (MTB-MLE), appartiennent généralement à l'une des quatre catégories, comme illustré dans le tableau 2. Les programmes sont définis par la manière dont la L1 est utilisée (pour l'enseignement de l'alphabétisation uniquement ou dans toutes les matières) et le moment où la langue d'enseignement passe de la L1 à la L2 (« sortie précoce » ou « sortie tardive »). Actuellement, le type I (L1 pour l'alphabétisation et la sortie précoce) est le type de programme le plus courant en Afrique subsaharienne. Le type IV (L1 dans tout le programme et sortie tardive) est le deuxième type le plus courant. Il existe peu de programmes de type II et III en Afrique subsaharienne.

TABLEAU 2. Quatre types de programmes basés sur la L1

	Sortie anticipée (3e ou 4e année)	Sortie tardive (fin du primaire)
L1 comme instruction de lecture uniquement	<p>TYPE I</p> <p>L1 pour la lecture uniquement dans les premières années ; Passage précoce en L2</p> <p>Exemples: Kenya, Sénégal, Swaziland et Zambie</p>	<p>TYPE II</p> <p>L1 pour la lecture seule à l'école primaire ; Transition tardive vers L2</p> <p>Aucun exemple actuellement connu en Afrique subsaharienne</p>
L1 à travers le cursus	<p>TYPE III</p> <p>L1 pour toutes les matières dans les premières années ; Passage précoce en L2</p> <p>Exemples: Éthiopie (certaines régions) et Ouganda</p>	<p>TYPE IV</p> <p>L1 pour toutes les matières à l'école primaire ; Transition tardive vers L2</p> <p>Exemples : Burkina Faso, Érythrée et Éthiopie</p>

Bon nombre de ces programmes à grande échelle ont produit des gains d'apprentissage substantiels. Par exemple, au Ghana, le Partenariat USAID pour l'éducation : Une intervention d'apprentissage a été mise en œuvre dans plus de 7 200 écoles et a amélioré les résultats d'apprentissage dans 11 langues.⁴ Le programme Lecture Pour Tous a montré des améliorations significatives dans deux langues et 3 376 écoles.⁶

Malgré ces gains, ces programmes rencontrent souvent des défis qui rendent la mise en œuvre difficile et réduisent l'impact. Les principaux défis incluent la résistance des parties prenantes et les difficultés pratiques de mise en œuvre, dont certaines sont abordées dans ce guide ainsi que dans la série [Pédagogie structurée](#).

ÉTAPE 1: Connaître le contexte : Langues et politique

Avant de commencer une initiative qui aborde la langue d'enseignement, il est essentiel de comprendre les aspects linguistiques, démographiques et d'économie politique de l'environnement linguistique dans votre contexte particulier.

Dans des millions de salles de classe à travers l'Afrique, les enfants ne comprennent pas la langue d'enseignement. Le tableau 3 illustre cet immense problème. Parmi les « pays accélérateurs » de la Banque mondiale, 66 % des Mozambicains, 88 % des Nigériens et 47 % des Nigériens ne parlent pas la langue officielle d'enseignement. Considérez les millions d'enfants en Afrique subsaharienne qui ont du mal à apprendre en raison de l'inadéquation entre leurs compétences linguistiques et les options d'enseignement disponibles.

TABLEAU 3. Part de la population parlant la langue d'enseignement dans certains pays d'Afrique subsaharienne⁷

Langue officielle	Pays	Population en millions	Population parlant la langue officielle d'enseignement, en millions	Pourcentage de la population parlant la langue officielle d'enseignement
Anglais	Nigeria	195,9	104,0	53%
Anglais Afrikaans	Afrique du Sud	57,7	15,9 17,1	28% 30%
Anglais	Zambie	17,1	3,0	18%
Anglais Swahili	Kenya ⁸	52,6	7,4 36,8	15% 75 % ⁹
Anglais	Sierra Leone	7,6	0,9	12%
Anglais Swahili	Tanzanie	55,4	6,0 47,0	11% 85%
Anglais	Malawi	17,6	0,9	5%
Anglais Amharique	Ethiopie	108,4	0,2 ¹⁰ 56,9	0,01 % 52%



Langue officielle	Pays	Population en millions	Population parlant la langue officielle d'enseignement, en millions	Pourcentage de la population parlant la langue officielle d'enseignement
Français	République Démocratique du Congo	84,0	31,9	38%
Français	Côte d'Ivoire	24,3	8,1	33%
Français	République centrafricaine	4,7	1,3	28%
Français	Sénégal	15,9	4,4	28%
Français	Burkina Faso	19,7	4,2	21%
Français	Mali	19,4	3,0	15%
Français	Niger	21,5	2,5	12%
Portugais	Mozambique	29,7	10,2	34%

L'éducation se déroule dans le contexte de l'économie politique plus large d'un pays, et les choix linguistiques ne se font pas dans le vide. Malgré le rôle central de la langue dans un apprentissage efficace, les implications pédagogiques du choix de la langue sont souvent éclipsées par des questions plus larges d'identité et d'aspirations sociopolitiques. **Les décideurs politiques, les concepteurs de programmes FLN et les exécutants géreront l'économie politique complexe et puissante de la langue.**

Lorsque les décideurs politiques prennent une décision concernant la langue d'enseignement, ils examinent les options linguistiques existantes, les implications politiques de ces options, le rôle et l'utilisation de cette langue dans l'histoire du pays, les obstacles éventuels à des choix linguistiques spécifiques et ce qui est meilleur pour l'apprentissage des élèves. L'adhésion des parties prenantes peut avoir très peu à voir avec les réalités pédagogiques des choix linguistiques et beaucoup plus à voir avec des préoccupations concernant la langue, la politique et l'identité qui ne sont pas fondées sur les résultats de la recherche en éducation.



SUGGESTIONS

- **Enquêtez sur les langues parlées par les enseignants, les élèves et les communautés (cartographie des langues).**
- Examiner les données sur les langues utilisées dans les communautés. Si les données ne sont pas disponibles, effectuez un nouvel exercice de cartographie linguistique, y compris la compétence des enseignants, qui guidera de nombreuses décisions.
- Apprenez quelles croyances liées à la langue sont courantes chez les parents et les membres de la communauté.
- Apprenez quelles croyances liées à la langue sont communes aux enseignants et aux autres éducateurs locaux.
- Découvrez quelles croyances liées à la langue sont partagées par les décideurs politiques.
- Examinez comment les croyances liées à la langue diffèrent à travers le pays.

En plus de ces perceptions individuelles de la langue, les questions d'identité et d'aspirations nationales influencent également les décisions linguistiques. Par exemple, en Tanzanie¹¹, la décision postcoloniale prise par le président Julius Nyerere d'utiliser le kiswahili comme langue officielle a été considérée par beaucoup comme une décision unificatrice, et la politique d'enseignement post-apartheid en 11 langues en Afrique du Sud était en partie d'un effort pour réparer l'impact social de la politique éducative de l'époque de l'apartheid.¹² D'autre part, la décision récente du Rwanda d'utiliser l'anglais comme langue d'enseignement a été prise face à des preuves antérieures de l'efficacité de l'enseignement en kinyirwanda.¹³ Il sera important d'avoir des discussions clarifiant les aspirations linguistiques des élèves lorsqu'ils terminent le secondaire et de prendre des décisions en fonction de ces objectifs. Si l'objectif est que les diplômés du deuxième cycle du secondaire maîtrisent une deuxième langue parce qu'ils l'utiliseront dans le cadre d'un emploi ou d'une formation continue, alors commencer l'éducation en L1 avec une entrée en L2 plus tard est le meilleur moyen d'atteindre à terme la maîtrise de la L2.

Idées fausses courantes sur le langage :

- « Les langues locales ne peuvent pas être écrites de manière systématique ».
- "Seules les langues internationales sont appropriées pour l'enseignement formel."
- "Les langues locales sont inadéquates pour transmettre des connaissances extérieures."
- "Des emplois bien rémunérés sont disponibles, mais uniquement pour ceux qui connaissent la langue la plus prestigieuse."
- "L'utilisation des langues locales en classe coûte trop cher."
- "Promouvoir un rôle officiel pour les langues locales portera atteinte à l'unité nationale."
- "L'utilisation d'une langue locale pour l'apprentissage précoce ruinerait la capacité d'un enfant à apprendre la langue la plus prestigieuse."

**SUGGESTIONS**

- Identifiez les points de vue sur la langue d'enseignement des dirigeants des principales institutions.
- Acquérir une compréhension claire de l'écologie linguistique de la nation et pourquoi l'État a attribué des langues particulières à des rôles spécifiques.
- Travaillez ensemble pour demander :
 - Le choix de langue proposé correspond-il à l'identité nationale ?
 - Le choix de langue proposé est-il conforme à l'orientation politique nationale ?
 - Les politiques éducatives ou les ressources financières de l'État favorisent-elles un choix de langue particulier ?

« Oui » à l'une de ces questions confirme la probabilité d'un fort soutien national pour la langue d'enseignement proposée. Les réponses « Non » peuvent indiquer qu'il est nécessaire d'envisager d'autres options linguistiques.

ÉTAPE 2: Établir un consensus

Utilisez votre compréhension du contexte linguistique pour répondre aux préoccupations des parties prenantes aux niveaux national et local. Si les parties prenantes sont largement favorables à l'utilisation des langues locales, la recherche d'un consensus sera sensiblement différente que s'il existe une résistance profonde. Là où il y a de la résistance, il est utile de se rappeler que les parties prenantes ont généralement des raisons logiques pour leur résistance. Il est important de reconnaître les raisons de cette résistance et d'en tenir compte à la fois lors de la recherche d'un consensus et lors de la conception du programme.

**SUGGESTIONS : NIVEAUX NATIONAL ET REGIONAL**

- Utilisez la compréhension du contexte linguistique acquise à l'étape 1 pour discuter avec les principales parties prenantes gouvernementales et institutionnelles des implications des choix linguistiques pour le programme. Il se peut que la mise en œuvre du programme puisse aider à atténuer les préoccupations concernant l'utilisation des langues d'enseignement locales ; si c'est le cas, travaillez avec le gouvernement pour vous assurer que cela est explicite. Par exemple, si vous craignez que l'utilisation de la L1 n'influence négativement les résultats dans la langue internationale, suggérez de piloter un programme de langue locale en mettant l'accent sur l'apprentissage du moyen le plus efficace de passer de la L1 à la L2 et en comparant les progrès des élèves au fil du temps.¹⁵
- Assurez-vous que le suivi du programme identifiera les défauts dans la mise en œuvre du programme et que le programme change de cap si nécessaire. Attention à ne pas apparaître comme un « crois » visant à corriger les politiques et pratiques linguistiques nationales et locales en matière d'éducation.

**SUGGESTIONS : NIVEAU COMMUNAUTAIRE**

- Identifiez les membres de la communauté qui vous soutiennent et, ensemble, organisez des réunions avec des membres sceptiques de la communauté pour comprendre leur résistance aux langues locales à l'école. Supposez que les raisons de leur résistance sont rationnelles et apprenez d'eux. Le cas échéant, démontrez la langue écrite et montrez-leur des livres qui ont été écrits dans cette langue. Si possible, demandez à un enfant alphabétisé de montrer ses

Le programme Cameroun PROPELCA a été confronté aux inquiétudes de certains membres de la communauté qui percevaient que les langues locales étaient inférieures à l'anglais pour être utilisées dans l'éducation formelle. Pour répondre à ces préoccupations, la langue locale a été incluse comme matière du programme, ainsi que l'utilisation de la langue comme moyen d'enseignement. Dans une classe PROPELCA de 7^e année, l'enseignant a enseigné les 12 temps verbaux en bafut et a demandé aux élèves de les comparer avec l'anglais. Il est devenu clair pour les étudiants que le bafut a plus de temps de verbe que l'anglais. Le professeur l'a fait remarquer à la fin du cours : « Bafut a une grammaire, tout comme l'anglais. En fait, il a un système de temps plus complexe. »¹⁴

Le Partenariat pour l'éducation financé par l'USAID : Le programme d'apprentissage au Ghana a convoqué une série de dialogues politiques liés à la langue pour établir un consensus autour des questions linguistiques dans le programme de lecture des premières années. Les enseignants, les parents et les responsables de l'éducation se sont réunis pour discuter :

- Pourquoi y a-t-il une résistance à l'utilisation des langues maternelles à l'école ? Comment vaincre cette résistance ?
- Quels problèmes affectent l'enseignement des langues ghanéennes dans les écoles ?
- Quels sont les choix de langue préférés des parents pour les écoles de leurs enfants ? Comment réagiraient-ils à l'utilisation d'autres langues que la leur dans les écoles, et pourquoi ?
- Ces discussions ont amélioré la qualité de la conception du programme et sa capacité à travailler avec la communauté.



compétences en littératie dans sa propre langue.

- Si les parents sont préoccupés par le fait que leurs enfants acquièrent des compétences dans une langue internationale, examinez comment le programme soutiendra le développement de ces compétences et assurez-vous que cela fait partie de la conception dès le départ (voir section 3.2).

ÉTAPE 3: Concevoir le programme

Maintenant que vous comprenez l'économie politique de la langue et que vous avez jeté les bases d'un consensus et d'un engagement, vous êtes prêt à concevoir le programme de base en littératie et en numératie avec les principaux leaders du secteur. La conception du programme impliquera que les dirigeants gouvernementaux prennent des décisions clés concernant le modèle linguistique, notamment : le nombre et le type de langues à utiliser ; comment L1 et L2 seront chacune utilisées ; et si, quand et comment le programme passera de L1 à L2. En outre, la conception devra inclure des plans pour le matériel d'enseignement et d'apprentissage et le soutien aux enseignants, quel que soit le modèle sélectionné. Cette section traitera successivement de chacune de ces décisions. De plus, les considérations de conception de programme pour soutenir les programmes L2 uniquement sont également discutées pour les contextes où c'est la seule option.

Dans l'ensemble, les options de conception fondamentales qui guideront la conception du programme sont présentées dans le tableau 3, qui présente des modèles d'utilisation de la L1/L2 en Afrique subsaharienne.

TABLEAU 3. Modèles d'utilisation de la L1/L2 en Afrique subsaharienne

Modèle	Définition	Exemples d'Afrique subsaharienne
Éducation bilingue	L'utilisation de deux langues dans un programme d'enseignement. Peut inclure une L1 et une L2, ou deux langues non L1	Cameroun (français et anglais) Malawi (chichewa et anglais) Ouganda (L1 et anglais, la L1 différant selon le lieu)
Éducation multilingue	L'utilisation de deux langues ou plus dans un programme d'enseignement. Peut ou non inclure une L1 ; peut inclure deux ou plusieurs langues non L1	Nigéria (anglais, langue nigériane et arabe)
Éducation multilingue basée sur la langue maternelle (MTB-MLE)	L'utilisation de deux langues ou plus dans un programme d'enseignement, dont l'une est une langue locale qui est la L1 de nombreux étudiants	Éthiopie (langue locale, anglais et amharique), Kenya (langue locale, anglais et kiswahili), Ouganda (langue locale, anglais)
L1 comme matière, L2 pour toutes les autres matières	Enseigner les arts du langage ou la lecture comme matière dans le programme d'études dans la langue locale ou première	Kenya, Nigéria (certains États)
L1 à travers le cursus	Langue locale ou première langue d'enseignement pour toutes les matières (sauf L2)	Ethiopie
L2 à travers le cursus	L2 comme médium pour toutes les matières ; aucune instruction dans une langue locale ou première	Angola, Côte d'Ivoire, Mozambique (certaines parties), Rwanda, Togo
Sortie précoce Éducation bilingue ou Éducation multilingue ¹⁶	Transition de la langue locale ou première à la L2 comme langue d'enseignement en 4e année ou avant	Kenya, Mozambique, Niger, Sénégal, Ouganda
Sortie tardive Enseignement bilingue ou Enseignement multilingue	Transition de la langue locale ou première à la L2 comme langue d'enseignement à la fin du primaire (5e année ou plus)	Burkina Faso (écoles bilingues), Éthiopie, Érythrée

Ce guide se concentre principalement sur les conceptions de programmes qui incluent plusieurs L1 et une L2, car il s'agit de la conception la plus couramment utilisée en Afrique subsaharienne. Alors que certains pays ajoutent une troisième langue (L3), ce modèle est beaucoup plus complexe et dépasse le cadre de ce guide.



3.1. CHOIX DE CONCEPTION : LE NOMBRE ET LE TYPE DE LANGUES DANS LE PROGRAMME FLN

Déterminer quelles langues d'enseignement locales et combien vous devrez utiliser a un impact substantiel sur la mise en œuvre, affectant le développement du matériel, la préparation et le soutien des enseignants, ainsi que le suivi et l'évaluation. Dans de nombreux cas, la politique linguistique nationale d'un pays spécifie les langues locales acceptables pour une utilisation en classe. Dans ces cas, le programme d'alphabétisation et de numératie doit être conçu pour s'aligner sur la politique nationale. Le programme peut cibler toutes les langues approuvées ou un sous-ensemble d'entre elles, selon les ressources.

À l'occasion, surtout si la politique existante ne précise pas la langue d'enseignement, travaillez avec les responsables de l'éducation pour déterminer quels choix de langue peuvent répondre aux objectifs nationaux et du programme. (Le Global Proficiency Framework for Reading and Math Grades 1-9, répertorié dans la section Ressources, peut aider à orienter cette discussion). Par exemple, considérons le Nigéria. La politique éducative du Nigéria prévoit l'enseignement de l'arabe et du français dans les premières années du primaire, parallèlement à l'anglais et à la langue nigériane locale. Cependant, les aspects pratiques de la compétence des enseignants et de la charge d'apprentissage cognitif des élèves ont conduit la plupart des interventions éducatives à se concentrer sur un nombre de langues inférieur à celui spécifié dans la politique nationale.

Lors de la sélection des langues à inclure, vous devez tenir compte de trois critères :

- Taille et répartition géographique de la population parlant chaque langue.
- Le potentiel pour une langue de servir à la fois les locuteurs L1 et L2 de cette langue.¹⁷
- L'existence d'un système d'écriture accepté par les locuteurs de la langue.¹⁸

Même dans les environnements où il y a des étudiants de plusieurs groupes linguistiques locaux, évitez d'utiliser la langue internationale comme solution par défaut. Considérez plutôt les avantages de choisir l'une des langues locales comme langue d'enseignement. L'utilisation de l'une des langues locales garantira que certains des enfants de la classe parlent déjà la langue d'enseignement et il est plus probable que les autres enfants aient une certaine familiarité avec la langue, par exemple en entendant leurs camarades de classe la parler à l'intérieur et à l'extérieur de classe. La figure 2 propose une comparaison entre les salles de classe où la langue d'enseignement correspond à la langue parlée par certains élèves et les salles de classe où seul l'enseignant parle la langue internationale. Il est important de noter que choisir l'une des langues locales désavantage toujours les enfants qui ne parlent pas cette langue comme L1. Ces enfants pourraient bénéficier de l'utilisation d'aides pédagogiques, telles que des bénévoles de la communauté, qui parlent leur L1.

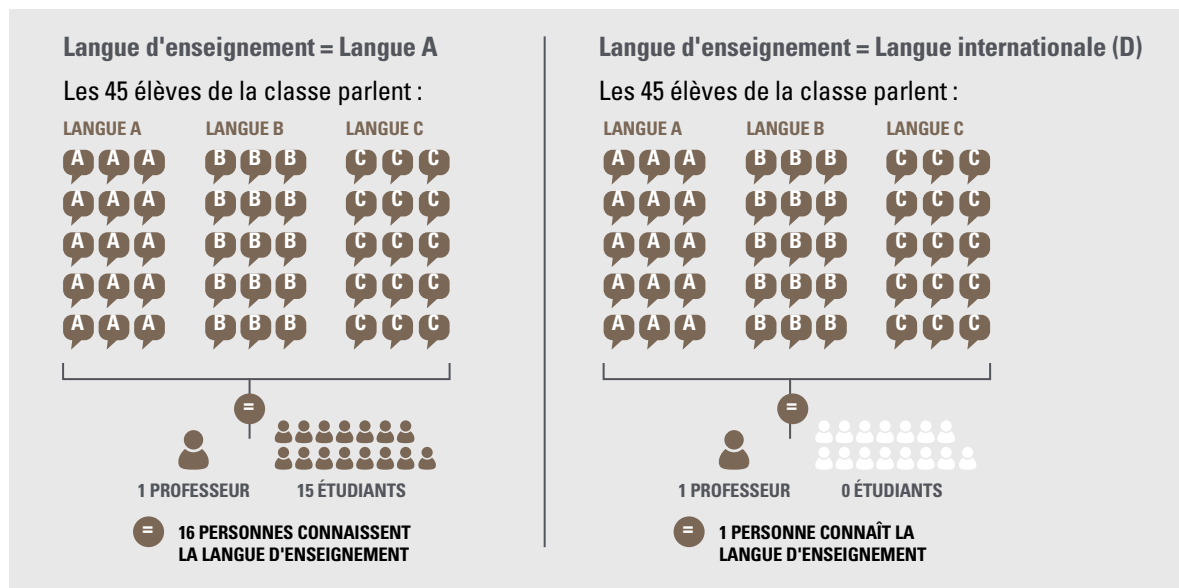
Le programme de lecture pour les premières années du Sénégal financé par l'USAID, Lecture Pour Tous, est centré sur trois langues d'enseignement sénégalaises. Les trois langues - wolof, pulaar et sereer - ont été choisies parmi les 31 langues autochtones parlées dans le pays sur la base de trois critères : (1) les résultats de l'enquête selon lesquels ce sont les langues que la plupart des enfants comprennent et parlent dans les régions où Lecture Pour Tous est mis en œuvre ; (2) l'existence préalable de programmes efficaces d'éducation bilingue dans ces langues ; et (3) le statut « codifié » des langues (c'est-à-dire l'approbation par le gouvernement comme acceptable pour une utilisation dans les salles de classe sénégalaises).



SUGGESTIONS

- Examiner comment la politique linguistique nationale

FIGURE 2. Exposition linguistique pour une langue locale par rapport à une langue internationale





est mise en œuvre à travers le pays.

- Recherchez le degré de développement de l'orthographe et l'utilisation pédagogique des langues considérées.
- Considérez les ressources financières et humaines disponibles pour l'inclusion de nouvelles langues. Cela peut inclure des plans d'introduction progressive des langues au fil du temps. L'élaboration annuelle de matériels d'enseignement et d'apprentissage pour deux langues est généralement gérable.
- Planifiez une conversation et une mobilisation communautaires autour des objectifs linguistiques du projet. Les programmes qui impliquent régulièrement les principales parties prenantes dans ces décisions ont eu plus de succès.¹⁹

3.2. CHOIX DE CONCEPTION : UTILISATION DE L1 ET TRANSITION L1 À L2

Lorsqu'un programme de base en littératie et numératie utilisera une L1, vous devrez déterminer comment elle sera utilisée, ainsi que comment et à quel niveau passer de la L1 à la L2.

UTILISATION DE L1

Les deux utilisations les plus répandues de la L1 sont (1) comme langue d'enseignement dans une matière (soit la "matière de langue maternelle", soit une matière de lecture ou d'arts du langage) ou (2) comme langue d'enseignement dans l'ensemble du programme (à l'exception de la matière L2). Le tableau 4 présente les avantages et les faiblesses de chaque option.

TABLEAU 4. Considérations pour l'utilisation de L1

Utilisation de la L1	Avantages	Faiblesses
L1 pour une matière	Fournit un espace curriculaire dédié à l'enseignement de l'alphabétisation en L1	A un impact limité sur l'apprentissage global des élèves (puisque d'autres matières sont enseignées en L2)
L1 pour toutes les matières	Fournit de plus grandes opportunités pour l'apprentissage du contenu	Exige beaucoup plus de politiques, de programmes et de soutien financier pour mettre en œuvre

Décider du rôle de L1 est un choix important. Par exemple, considérons les mathématiques : Si la L1 est limitée à la littératie, l'enseignement des mathématiques se poursuivra dans la L2, ce qui affectera la capacité des élèves à développer leur compréhension conceptuelle des mathématiques. Si la L1 est utilisée dans tout le programme, les enfants comprendront mieux les concepts mathématiques, mais le matériel mathématique devra être développé dans chaque L1, de sorte que les coûts du matériel et de la formation des enseignants augmenteront considérablement.



SUGGESTIONS

- Une approche collaborative, impliquant le gouvernement et d'autres parties prenantes, devrait être utilisée pour décider comment la L1 sera utilisée : pour l'enseignement de la littératie uniquement ou comme langue d'enseignement dans tout le programme.
- Assurez-vous que le soutien financier et l'adhésion du gouvernement sont suffisants avant de finaliser la décision.
- Si vous choisissez de vous concentrer sur la L1 pour l'enseignement de l'alphabétisation, notez que l'alphabétisation en tant que matière n'est généralement pas incluse dans de nombreux programmes d'études ou programmes de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Il sera impératif d'assurer la liaison avec les organismes de formation et de soutien des enseignants afin de renforcer les capacités d'enseignement de l'alphabétisation et d'assurer le temps d'instruction dans l'emploi du temps.
- Ne pas obliger les enfants à apprendre à lire dans plus d'une langue à la fois. **Demander aux enfants d'apprendre à développer leurs compétences en lecture tout en naviguant dans deux langues en même temps est une charge irréaliste.**²⁰

TRANSITIONS LINGUISTIQUES

La langue d'enseignement passe de la L1 à la L2 à un moment donné avant l'école secondaire dans la plupart des pays. La note de transition est souvent stipulée dans la politique nationale d'éducation, et bien que des modèles de L1 sans transition existent (par exemple, des modèles d'immersion double), ils ne sont pas couramment utilisés dans les contextes d'Afrique subsaharienne.

Les deux modèles de transition linguistique les plus courants impliquent une transition L1-L2 soit à la fin du premier cycle du primaire (3e ou 4e année, dite « sortie précoce »), soit à la fin du deuxième cycle du primaire (entre la 5e et la 8e année, dite « tardive », sortir). Le modèle de sortie précoce est une politique d'utilisation de la L1 fréquemment mise en œuvre, mais l'impact de l'enseignement de la L1 à sortie précoce sur les résultats d'apprentissage peut être plus limité. Des études montrent que le modèle de sortie tardive peut avoir des avantages pédagogiques et académiques importants,²¹ comme on le voit en Éthiopie,^{21a} mais son utilisation en Afrique subsaharienne a été faible.



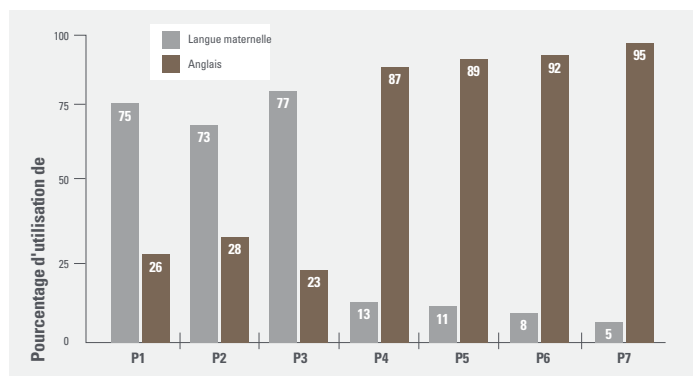
En rassemblant les choix d'utilisation de la transition L1 et L1/L2, le tableau 5 présente les implications pédagogiques et programmatiques des types de programmes présentés précédemment.

TABLEAU 5. Les quatre types de programmes basés sur la L1 et leurs implications pédagogiques

	Sortie anticipée (3e ou 4e année)	Sortie tardive (fin du primaire)
L1 pour l'instruction de lecture uniquement	TYPE I Soutient les compétences en littératie Résultats affectifs positifs dans les premières années Potentiellement peu d'impact sur les résultats scolaires à long terme Aucun impact sur l'apprentissage de la L2 Autorisé par la plupart des politiques linguistiques Plus grande probabilité d'acceptation	TYPE II Soutient les compétences en littératie Développement à long terme des compétences linguistiques en L1 Les gains d'apprentissage ne sont pas nécessairement transférés aux matières de L2 Non autorisé dans la plupart des politiques nationales, mais pourrait être acceptable s'il est lié à des gains en lecture en L2
L1 à travers le cursus	TYPE III Soutient l'apprentissage du contenu au début de la classe Résultats affectifs positifs dans les premières années Doit inclure un enseignement efficace de la L2 pour la transition Les gains d'apprentissage peuvent diminuer d'ici la 5e année La politique le permet dans certains pays, mais pas dans tous L'acceptation dépend de l'importance des résultats d'apprentissage précoces pour les responsables de l'éducation	TYPE IV Apprentissage efficace du contenu Un solide apprentissage de la L2 doit être inclus Soutien politique et curriculaire substantiel nécessaire Non autorisé par la plupart des politiques nationales L'acceptation dépend des aspirations nationales plus larges pour la L1

Concevoir l'année de transition est essentiel. Concevez l'année de transition pour augmenter progressivement l'utilisation de la L2. Cela sera considérablement plus efficace si la L2 a été enseignée en tant que matière dès le début du premier cycle du primaire. Malheureusement, les transitions linguistiques graduelles ne sont pas la norme dans la programmation linguistique à sortie précoce. La figure 3 montre l'utilisation de la langue au cours de l'année de transition par les enfants ougandais en 2009, qui sont passés de 23 % d'anglais à 87 % d'anglais lors de leur transition de la troisième à la quatrième année. Si l'année de transition n'est pas soigneusement planifiée, les enfants, en particulier les enfants pauvres et ruraux, peuvent être laissés pour compte dans la nouvelle langue. De plus, sans un soutien substantiel pour l'année de transition, la conception linguistique entière pourrait être rejetée étant donné les résultats inférieurs en L2. Concevoir et mettre en œuvre efficacement la transition vers la L2 est l'une des étapes les plus importantes pour obtenir l'adhésion et le soutien d'un programme L1.

FIGURE 3. Utilisation de la langue observée en Ouganda (2009)²



SUGGESTIONS

- Déterminez quel modèle de transition est le plus approprié à votre contexte. Si votre programme FLN vise des objectifs d'apprentissage spécifiques pour la 2e, la 5e année ou l'école secondaire, sachez quel modèle de transition L1-L2 est le plus susceptible d'atteindre ces objectifs.
- Faire de l'apprentissage intentionnel de la langue L2 et des compétences orales une priorité du curriculum précoce, ainsi que l'utilisation de la L1 comme moyen d'enseignement.
- Veiller à ce que l'on se concentre suffisamment sur la planification de l'année de transition linguistique et sur la structuration de la transition comme un passage progressif de l'apprentissage en L1 à l'apprentissage en L2.
- Impliquez des spécialistes de l'acquisition d'une langue

Le projet d'enseignement primaire d'Ife au Nigéria, mené de 1970 à 1976, a été une initiative marquante dans le domaine de l'éducation bilingue à sortie tardive. Son succès était dû non seulement à un solide soutien curriculaire à l'utilisation de la L1 (yoruba) comme langue d'enseignement à l'école primaire, mais aussi à son solide soutien à l'apprentissage de l'anglais. L'anglais était systématiquement enseigné en tant que matière distincte à partir de la première année, par des professeurs d'anglais spécialisés, avec un accent particulier sur la lecture et la communication. Alors que les matières étaient toutes enseignées en yoruba, le vocabulaire académique utilisé était également intégré aux cours d'anglais.



seconde et de la transition linguistique.²³



3.3. CONSIDÉRATION DE CONCEPTION : PLAN POUR LA PRÉPARATION DES ENSEIGNANTS ET LE DÉVELOPPEMENT DU MATÉRIEL

Quel que soit le choix de langue, le programme doit développer du matériel d'enseignement et d'apprentissage de haute qualité, une formation des enseignants et un soutien continu aux enseignants. Cette section fournit des suggestions sur la façon de créer le type de matériel efficace et la formation des enseignants qui soutiendront les choix linguistiques que votre programme a faits.

MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

L'une des caractéristiques centrales d'un programme fondamental d'alphabétisation et de mathématiques est la fourniture de matériels d'enseignement et d'apprentissage linguistiquement, culturellement et pédagogiquement adaptés aux classes cibles. Ces matériels nécessitent des ressources financières et techniques importantes pour les programmes, qui seront considérablement plus élevées lorsque des langues d'enseignement africaines plus petites (et plus nombreuses) sont impliquées. Le nombre de langues L1 développées a un impact sur la capacité de votre programme à concevoir efficacement les supports, et signifie également des tirages plus petits et des coûts unitaires plus élevés pour les livres.

Pour des informations spécifiques sur l'élaboration de supports pour les programmes de base en littératie et en numératie, voir Structured [Guide pédagogique #3, Curriculum, Scope and Sequence](#). Le développement de matériel pédagogique de lecture dans des langues qui ont peu ou pas de matériel écrit nécessite une base linguistique solide, y compris une orthographe qui (idéalement) a un symbole pour chaque son ; une compréhension des règles d'orthographe, des types de syllabes et des coupures de mots ; et certains textes écrits, qu'ils soient préexistants ou élaborés en préparation du matériel didactique. La pertinence culturelle est également importante, en particulier en ce qui concerne le contenu et les illustrations de l'histoire.

La méthodologie de la lecture dans les nouvelles langues d'enseignement soulèvera des questions sur les méthodes pédagogiques. La bonne nouvelle est que dans la plupart des langues d'Afrique subsaharienne, les méthodes d'enseignement requises par les approches pédagogiques structurées (une approche coordonnée et combinée comprenant des plans de cours, du matériel pour les étudiants, une formation et un soutien continu) peuvent aider à garantir que les étudiants apprennent la relation entre sons et symboles (phonics), comment utiliser les marques tonales (elles signalent la hauteur qui distingue le sens) le cas échéant, et la signification des unités morphologiques (comme la lettre s indiquant le pluriel en anglais). Les concepteurs de programmes doivent être conscients qu'il existe une interaction entre les caractéristiques d'une langue et l'apprentissage de la lecture dans cette langue. Ces fonctionnalités incluent:

Transparence. La transparence d'une langue fait référence à la cohérence entre les sons de la langue et les symboles écrits qui les représentent. Une langue qui a des sons qui se connectent à des symboles dans une correspondance biunivoque cohérente est décrite comme ayant une orthographe transparente. Par exemple, le mot kiswahili *kitabu* a six symboles qui correspondent chacun à l'un de ses six sons. A l'inverse, une orthographe moins cohérente dans les relations entre sons et symboles est considérée comme opaque. Un exemple est le mot anglais *weight* qui a deux sons correspondant à cinq symboles. Le niveau de transparence d'une langue influence le taux d'acquisition de la lecture. Apprendre à lire dans une orthographe très transparente (par exemple, le kinyarwanda) peut être plus rapide que d'apprendre à lire dans une orthographe opaque (par exemple, le français).²⁴

Caractéristiques visuelles. Les caractéristiques visuelles, ou les formes, de l'orthographe influencent l'apprentissage de la lecture. Dans une langue d'orthographe alphabétique (par exemple, l'anglais, l'arabe), un son individuel est représenté par un symbole ou une lettre. Dans une langue alpha-syllabique (telle que l'amharique), le symbole représente une syllabe. En conséquence, une différence distinctive entre les alphabets et les alpha-syllabaires est le nombre de symboles qu'il faut apprendre à lire couramment, ainsi que les méthodes les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture. L'enseignement des plus de 200 symboles dans les langues de script Ge'ez, telles que l'amharique, implique une portée et une séquence sensiblement différentes, et des différences dans la méthodologie pédagogique, par rapport à une langue alphabétique avec un dixième du nombre de symboles.

Forme visuelle - Longueur du mot. Une autre caractéristique visuelle d'une langue qui influence l'apprentissage de la lecture est la longueur des mots. Dans certaines langues agglutinantes, des mots simples peuvent être utilisés pour signifier la même chose que ce qui serait une phrase à plusieurs mots dans une autre, ce qui donne de nombreux mots longs. Par exemple, "Il a été coupé" est composé de cinq mots en anglais, mais se traduit par un seul mot, *Imekatika*, en kiswahili.

Ces caractéristiques linguistiques ont des implications pédagogiques qui auront un impact considérable sur la portée, la séquence et le

Le programme USAID/READ TA en Éthiopie a soutenu le développement de matériels d'enseignement et d'apprentissage en sept langues, dont deux langues alpha-syllabiques et cinq langues alphabétiques. Ce travail a impliqué sept équipes qui ont travaillé pour développer la portée et la séquence et les matériaux dans les langues respectives. Bien que bon nombre des mêmes techniques pédagogiques puissent être utilisées dans toutes les langues, un soutien technique spécialisé a dû être fourni pour les deux types de langues. Tant le temps nécessaire pour enseigner tous les symboles dans les langues alpha-syllabiques que les stratégies utilisées pour les introduire dans les cours étaient significativement différents.



développement du matériel. Il sera essentiel d'impliquer des linguistes, des écrivains et des locuteurs des langues cibles, ainsi que des spécialistes de la lecture, dans le processus de conception et de développement.

En ce qui concerne les matières scolaires autres que la lecture, un défi majeur concerne la disponibilité des manuels scolaires dans un rapport raisonnable, voire l'idéal de 1:1. La traduction des manuels de contenu existants dans la langue L1 cible est une option plus rapide que le développement de nouveaux matériels, mais il faut veiller à ce que les concepts et le vocabulaire soient traduits d'une manière adaptée à l'âge et au contexte. Si cela n'est pas possible, alors le développement de nouveaux matériaux dans les domaines serait nécessaire. Notez qu'il peut être difficile de trouver des traducteurs qui ont de l'expérience dans la production de matériel adapté à l'âge pour l'enseignement primaire inférieur, auquel cas la formation de ces spécialistes peut devoir être incluse dans le plan du programme.



SUGGESTIONS

- Tenez compte des limites budgétaires lorsque vous décidez du nombre de langues qui seront enseignées et/ou du calendrier d'introduction de nouvelles langues, car il est probable que le programme devra développer ou traduire du matériel pédagogique pour chaque matière dans laquelle la L1 est utilisée. Comme mentionné au point 3.4, l'élaboration annuelle de matériels d'enseignement et d'apprentissage pour deux langues est généralement gérable.
- Comprenez comment les caractéristiques de chaque langue cible et son orthographe sont liées à différentes approches d'enseignement de la lecture, et utilisez cette compréhension pour déterminer la combinaison d'approches que vous utiliserez. Impliquer des experts en langues africaines et en alphabétisation pour concevoir les matériels.

PROBLÈMES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS ET D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

De toute évidence, une caractéristique centrale d'un programme réussi en L1 est la maîtrise de cette langue par les enseignants. Cependant, les pays diffèrent quant à savoir s'ils font correspondre les compétences linguistiques des enseignants au lieu de leurs missions d'enseignement. Alors que certains pays offrent une correspondance linguistique claire entre les enseignants et les élèves, certains pays détachent intentionnellement des enseignants dans des lieux en dehors de leur région d'origine ; dans d'autres cas, les enseignants sont affectés sans tenir compte de la maîtrise de la langue ou de la familiarité culturelle.²⁵ Partenariat ghanéen pour l'éducation de l'USAID : L'apprentissage est un exemple de programme qui a soigneusement entrepris des analyses de la correspondance linguistique des enseignants pour déterminer dans quelle mesure les langues des enseignants s'alignaient sur les compétences et le matériel d'apprentissage des élèves.

La maîtrise orale d'un enseignant dans la langue n'est pas le seul ingrédient de la réussite du programme L1. Étant donné que de nombreux enseignants n'ont pas eux-mêmes été formés à la L1, ils ne savent peut-être pas comment la lire efficacement ou ne se sentent pas à l'aise pour le faire. Si un programme utilise la L1 pour enseigner des matières autres que l'alphabétisation, les enseignants peuvent ne pas savoir comment utiliser la L1 pour expliquer ou discuter des concepts académiques. Le renforcement des compétences des enseignants dans l'enseignement de l'alphabétisation en L1 est donc particulièrement important. Ils auront besoin d'une formation spécifique sur les caractéristiques linguistiques particulières de la L1 et sur la manière d'utiliser les supports d'apprentissage spécifiques développés par le programme.

En plus de la formation en L1, la plupart des enseignants qui soutiendront la transition vers la L2 auront également besoin d'une formation et d'un soutien pour leurs compétences pédagogiques en L2. Alors que les enseignants peuvent avoir reçu leur propre formation en L2, beaucoup peuvent encore avoir des difficultés avec la langue eux-mêmes. Savoir lire et écrire une langue se distingue d'une connaissance approfondie de sa structure pour pouvoir l'enseigner efficacement sans formation complémentaire. Il existe de nombreux programmes qui se concentrent sur l'offre d'opportunités d'apprentissage en L2 pour les enseignants, qui

sont souvent proposés sous forme de programmes séparés ou autonomes. Assurer une interaction et une transition L1-L2 efficaces exigera une collaboration étroite avec de tels programmes L2 et l'intégration d'un soutien L2 pour les enseignants dans la conception du programme. Par exemple, le programme Building Learning Foundations du British Council au Rwanda et le programme École et Langues Nationales, mené dans plusieurs pays francophones par l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation, fournissent du matériel pour et former les enseignants à la pédagogie L2 en complément ou en complément des programmes d'enseignement L1 .

Lorsque le programme de lecture des écoles Opportunity Schools a débuté en 2012 parmi les Maasai du sud du Kenya, les preuves recueillies auprès de locuteurs et de linguistes masai ont indiqué que l'orthographe existante était difficile à lire. Plusieurs caractéristiques de voyelle, y compris le ton, n'étaient pas marquées, ce qui a entraîné une confusion entre les déclarations affirmatives et négatives, les noms de sujet et d'objet et une gamme d'autres caractéristiques grammaticales. En utilisant une approche axée sur la communauté, les rédacteurs du matériel ont obtenu la permission des autorités masai locales et de l'Institut kenyan pour le développement des programmes d'études d'ajouter des marques sur les voyelles avec des tons aigus et des tons descendants dans les amorces. Le résultat a stupéfié les enseignants Maasai, qui ont déclaré que leurs élèves lisaient couramment en quelques mois plutôt qu'en quelques années.



Enfin, des programmes de langue maternelle efficaces doivent tenir compte non seulement du renforcement initial des capacités dont les enseignants ont besoin, mais également des modalités de soutien continu des enseignants nécessaires pour les aider à mettre en œuvre le programme au fil du temps. Comme discuté plus en détail dans le [Guide de pédagogie structurée n° 6 Développement professionnel des enseignants : Soutien continu aux enseignants](#), il est essentiel d'avoir des commentaires et un soutien pédagogiques réguliers et ciblés pour les enseignants qui mettent en œuvre le programme. Il faut s'attendre à ce qu'une partie importante de la population enseignante ait de faibles compétences dans au moins une des langues cibles et les mécanismes de soutien aux enseignants devront inclure un plan spécifique sur la manière de fournir ce soutien au fil du temps. Cela pourrait inclure, par exemple, des outils permettant aux entraîneurs d'observer l'efficacité avec laquelle les enseignants enseignent la L1 et la L2, puis de fournir des conseils spécifiques aux enseignants qui ont des difficultés dans l'une ou l'autre langue.

FIGURE 5. Activité linguistique de 1re année.²⁶

Concept de mot : Texte

IMAGE 1 : J'utilise ma tête pour penser, penser, penser.



IMAGE 2 : J'utilise mon nez pour sentir.



IMAGE 3 : J'utilise mes yeux pour cligner des yeux, cligner des yeux, cligner des yeux.

IMAGE 4 : J'utilise ma gorge pour crier.

Concept de mot : Action

IMAGE 1 : Touchez la tête avec un doigt et hochez la tête trois fois.

IMAGE 2 : Touchez le nez avec un doigt et faites semblant de sentir quelque chose.

IMAGE 3 : Touchez sous les yeux et clignez des yeux trois fois.

IMAGE 4 : Touchez la gorge avec les mains. Ouvrez grand la bouche pour crier.



SUGGESTIONS

- Veiller à ce que les enseignants soient formés aux compétences en L1, en particulier les enseignants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la L1.
- Discutez de la possibilité de recruter, de former et de placer des « enseignants communautaires » locaux qui parlent couramment la langue et peuvent compléter les compétences des enseignants.
- Si la maîtrise de la L1 par les enseignants se limite à la maîtrise de l'oral, assurez-vous qu'ils apprennent à lire et à écrire la langue dans le cadre du programme de formation des enseignants.
- Passez en revue les pratiques de formation des enseignants abordées dans le [guide de pédagogie structurée n° 5 sur le développement professionnel des enseignants : Formation des enseignants](#), notamment en veillant à ce que les enseignants stagiaires acquièrent une pratique suffisante en utilisant les supports de la L1.
- Fournir un soutien pédagogique continu aux enseignants ayant des compétences limitées en L1 ou L2. Attendez-vous à ce que de grandes proportions d'enseignants aient des compétences limitées et conçoivent un soutien aux enseignants pour leur fournir des conseils pratiques.
- Passez en revue les pratiques de soutien continu des enseignants abordées dans le [Guide de pédagogie structurée n° 6 sur le développement professionnel des enseignants](#): Soutien continu aux enseignants et veiller à ce que les enseignants reçoivent un soutien continu suffisant dans leurs salles de classe pour renforcer les compétences clés

3.4. ENSEIGNEMENT L2

Il existe certains contextes dans lesquels l'utilisation des langues africaines locales dans l'éducation formelle n'est tout simplement pas recommandée compte tenu des réalités de l'économie politique. Dans ces contextes, il est essentiel que votre programme se concentre sur la fourniture d'un soutien efficace aux locuteurs de la langue locale pendant qu'ils apprennent la L2. Cette section présente des suggestions sur la façon de maximiser l'impact du programme dans ces contextes.

La conception et la mise en œuvre de votre programme doivent s'appuyer sur ce que l'on sait d'une pédagogie structurée efficace (voir les [guides de pédagogie structurée](#)). Cela comprend du matériel d'enseignement et d'apprentissage de qualité et soigneusement rythmé, adapté à l'âge et aux connaissances linguistiques des élèves. Un élément clé sur lequel il convient de mettre l'accent dans le matériel et la formation des enseignants sont les compétences d'expression orale et d'écoute. La plupart

Au Libéria, l'anglais est la langue officielle d'enseignement, bien qu'il s'agisse d'une deuxième langue pour la plupart des enfants. Des efforts pédagogiques structurés ont permis d'améliorer la lecture en anglais grâce aux programmes EGRA-Plus (2008-2011), LTTP II (2010-2016) et Read Liberia (2017-2022) de l'USAID. Bien que ces programmes aient entraîné des améliorations des compétences en lecture (la fluidité de la lecture orale des enfants est passée de 4,8 mots à 14 mots par minute entre la ligne de base et la ligne médiane du LTTP II), les commentaires des enseignants participant à Read Liberia ont indiqué que les enfants avaient encore du mal à comprendre l'anglais. En réponse, le programme a révisé le guide de l'enseignant et le matériel des élèves pour mettre davantage l'accent sur les compétences linguistiques orales, y compris un enseignement de vocabulaire explicite supplémentaire et l'utilisation d'indices visuels pour soutenir la compréhension.



des classes de niveau moyen L2 en Afrique subsaharienne fonctionnent sur l'hypothèse inexacte de la maîtrise de la L2 par les élèves, ce qui pose de sérieux problèmes pour l'apprentissage des élèves à la fois du contenu et de la L2. Votre programme L2 doit développer intentionnellement les compétences d'expression orale et d'écoute en L2 à partir de la 1^{re} année, en ajoutant des compétences en littératie au fil du temps une fois qu'une maîtrise orale adéquate a été acquise, et offrir aux élèves la possibilité de pratiquer leurs compétences en L2 dans un environnement favorable et agréable.

La figure 5 montre un exemple d'activité pour développer les compétences en vocabulaire en L2. L'image provient d'un guide de l'enseignant de 1^{re} année où l'anglais est enseigné en tant que matière L2. L'activité prend en charge l'apprentissage d'une langue seconde à travers plusieurs modes - texte, images et actions. Le texte comprend des rimes qui aident à développer la sensibilité à la structure phonologique de la langue (c'est-à-dire la conscience phonologique). Les images associées sont volontairement simples à recréer au tableau. Les images accompagnées de gestes aident les élèves à apprendre le sens des mots.

Une approche L2 soigneusement organisée, qui inclut ce type de matériel pédagogique de soutien, peut pratiquement relever le défi de la mise en œuvre d'un programme L2 complexe pour les enfants qui ne parlent pas couramment la L2. Il est préférable de faire une intervention L2 efficace dans ces contextes que de plaider de manière inefficace pour la L1 lorsque les réalités politiques rendent la L1 impossible.

Les programmes de L2 peuvent également bénéficier de l'élaboration de plans de cours structurés qui montrent aux enseignants comment utiliser la L1 à l'oral pour faciliter l'apprentissage en L2.

Les enseignants pourraient être formés à l'utilisation de la L1 pour étayer le contenu de la L2 (par opposition à la commutation informelle entre les langues, qui est moins efficace pour l'apprentissage des langues). À titre d'exemple, des explications L1-médium des termes de vocabulaire courants en L2 dans chaque matière pourraient être préparées et utilisées dans le cadre de l'enseignement du contenu.

ÉTAPE 4: Planifier un engagement continu et la recherche d'un consensus

Les circonstances changeront certainement au cours de votre programme. Par exemple, l'environnement politique du pays peut être modifié, le leadership politique peut changer ou les partenaires clés du gouvernement ou de la société civile peuvent changer. Votre programme sera-t-il prêt à répondre à ces problèmes ? Comment les interventions seront-elles institutionnalisées au-delà du programme ?

Les ramifications politiques et sociales des choix de langue d'enseignement nécessitent presque toujours un équilibre entre l'alignement des politiques et la réalisation des objectifs du programme. L'environnement d'enseignement idéal n'est pas toujours réalisable et des compromis sont souvent nécessaires. Cependant, la sensibilité aux préoccupations et aux réalités des parties prenantes nationales et locales dans la conception du programme peut garder ces parties prenantes engagées et éventuellement travailler vers un environnement d'enseignement plus idéal au fil du temps. Des programmes efficaces répondent à cette réalité et s'emploient activement à établir un consensus à long terme.



SUGGESTIONS

- Faites de l'engagement entre les décideurs et les parties prenantes du programme une caractéristique permanente de votre programme. Prévoyez des interactions régulières et respectueuses tout au long de la vie du programme, en particulier avec les décideurs au niveau national et les acteurs communautaires qui seront responsables de la durabilité du programme. Envisagez de partager les résultats des évaluations évaluant l'impact des programmes en langue locale avec la communauté et les parties prenantes. Lorsque les résultats sont positifs, cela augmentera l'adhésion, et lorsque les résultats sont minimes, cela induira un changement.
- Incorporer les efforts de plaidoyer dans la conception du programme et planifier la diffusion et la discussion des résultats du programme. Les dirigeants politiques nationaux doivent être en mesure de défendre le programme au sein du gouvernement et auprès de la population en général, et évalueront eux-mêmes en permanence la valeur ajoutée du programme par rapport à leurs aspirations et agendas nationaux. L'engagement de plaidoyer est une nécessité à long terme, d'autant plus que les résultats du programme peuvent prendre plus de temps ou être différents de ce à quoi vous vous attendiez.
- Examiner et intégrer les pratiques et les approches décrites dans le [Guide de pédagogie structurée n° 1 sur le leadership gouvernemental](#) ; [Guide n° 2 sur la conception](#) ; et [Guide n° 8 sur la gestion des systèmes](#), pour s'assurer que les partenaires gouvernementaux et les parties prenantes sont pleinement impliqués dans le programme dès la phase de préconception et planifient conjointement pour s'assurer que le programme est pleinement intégré dans le système gouvernemental d'ici la fin du programme.

Conclusion

Guide rédigé par Dr Wendi Ralaingita, Dr Barbara Trudell, Dr Margaret M. Dubeck, Dr Benjamin Piper et Julianne Norman



- 1 UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : Éducation pour les Hommes et la Planète (Paris : UNESCO, 2016); Laitin, D.D., Ramachandran, R., & Walter, S.L. (2019). « L'héritage des politiques linguistiques coloniales et leur impact sur l'apprentissage des élèves : Témoignage d'un programme expérimental au Cameroun. *Développement économique et changement culturel*, 68, no. 1 (2019): 239-272.
- 2 David M. Eberhard, Gary F. Simons et Charles D. Fennig (eds.), *Ethnologue : Langues du monde*, 23e éd. (Dallas : SIL International, 2020).
- 3 Certains exemples bien connus incluent le projet nigérian d'enseignement de la langue maternelle en langue yoruba de 1970 à 1976, le programme de pédagogie convergente du Mali de 1987 aux années 2000 et le programme PROPELCA du Cameroun des années 1980 à 1990. Voir Aliu Babs Fafunwa, Juliet Iyabode Macauley et J. A. Funso Sokoya (eds.), *Education in Mother Tongue : Le projet de recherche sur l'enseignement primaire d'Ife (1970-1978)* (Ibadan : University Press Limited, 1989);
Traoré, S. « La Pédagogie Convergente : Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Éducatif. Monographies Innodata (La Pédagogie Convergente : Son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif. Monographies Innodata). Genève: Bureau international d'éducation. (20001).
Tadadjeu, M. "Le Défi de Babel au Cameroun." Yaoundé : Université de Yaoundé I (1990).
- 4 *Partenariat de l'USAID pour l'éducation : Apprentissage*, <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-ghana-learning-brochure.pdf>
- 5 Tracy Brunette, Benjamin Piper, Rachel Jordan, et al., "L'impact de l'enseignement de la lecture en langue maternelle dans douze langues ougandaises et le rôle de la complexité linguistique, des facteurs socioéconomiques et de la mise en œuvre du programme", *Comparative Education Review* 63, no. 4 (2019): 591–612.
- 6 USAID et ministère de l'Éducation du Sénégal, *Lecture Pour Tous Results at Midline*: Octobre 2016 à juillet 2021, https://chemonics.com/wp-content/uploads/2020/08/SenegalEGRA_Brochure_English_Final-Print.pdf
- 7 Eberhard et al., *Ethnologue*, 2020.
- 8 Banque mondiale, "Population, Total–Kenya" (2019), [https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=KE\[5\]](https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=KE[5])
- 9 UNICEF, *L'impact des politiques et pratiques linguistiques sur l'apprentissage des enfants : Preuves d'Afrique orientale et australe* (2016), <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-et-Learning-Kenya.pdf>
- 10 Ce nombre est susceptible d'être plus élevé aujourd'hui, étant donné que les taux de maîtrise de l'anglais sont basés sur un recensement national de 2010.
- 11 Harvard Political Review, « A Language of Their Own : Le swahili et ses influences » (20 avril 2015), <https://harvardpolitics.com/swahili-language-influence/>
- 12 Anne-Marie Beukes, « Language Policy Incongruity and African Languages in Postapartheid South Africa », *Language Matters* 40, no. 1 (2009): 35–55.
- 13 L'évaluation finale de l'USAID/L3 a montré une amélioration significative des compétences en lecture en kinyarwanda chez les élèves de P1 à P3 et une amélioration significative en anglais chez les élèves de P4. Centre de développement de l'éducation, Initiative d'alphabétisation, de langue et d'apprentissage (L3) : National Fluency and Mathematics Assessment Baseline Report (Washington, DC : USAID, 2014); Centre de développement de l'éducation, Initiative d'alphabétisation, de langue et d'apprentissage (L3) : *Évaluation nationale de la fluidité et des mathématiques des écoles rwandaises* : Rapport final (Washington, DC : USAID, 2017).
- 14 Barbara Trudell, « Développement du langage et usages sociaux de la littératie : Une étude des pratiques d'alphabétisation dans les communautés linguistiques minoritaires camerounaises », *Journal international de l'éducation bilingue et du bilinguisme* 9, no. 5 (2006): 631.
- 15 Un exemple de ceci est l'intervention en langue maternelle du PRIMR au Kenya.
- 16 Bien qu'il existe d'autres modèles d'utilisation de la double langue dans les écoles primaires, ils ne sont pas inclus ici car leur utilisation est rare dans les contextes africains.
- 17 Les langues d'une famille linguistique donnée peuvent être plus faciles à apprendre et à utiliser pour les locuteurs de langues apparentées dans le cadre d'un programme MTB-MLE. Par exemple, dans les programmes d'éducation bilingue camerounais, les enfants de communautés linguistiques plus petites et voisines trouvent plus facile d'apprendre dans une langue camerounaise donnée que d'apprendre en français ou en anglais, même si la langue camerounaise n'est pas leur L1.
- 18 Par exemple, le programme de santé scolaire et de lecture de l'Ouganda a rencontré des difficultés dans l'élaboration de matériels de lecture pour les premières classes dans 12 langues ougandaises en raison de la qualité inégale des orthographes (systèmes d'écriture) des langues. Dans certains cas, les systèmes d'écriture n'incluaient pas tous les sons nécessaires pour écrire complètement la langue, tandis que dans d'autres cas, plus d'un système d'écriture avait été développé. Le programme devait aborder ces questions par le biais de discussions axées sur la communauté et d'un travail linguistique.
- 19 USAID, *Lecture Pour Tous Résultats à mi-parcours : Octobre 2016 à juillet 2021* (2020), [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/USAID_Senegal_Early_Grade_Reading_Program_Assessment_Lecture_Pour_Tous_English_Final_June_2020.pdf\[6\]](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/USAID_Senegal_Early_Grade_Reading_Program_Assessment_Lecture_Pour_Tous_English_Final_June_2020.pdf[6])
- 20 [Dans certains pays africains, les langues d'enseignement peuvent même ne pas utiliser la même écriture \(par exemple, les écritures éthiopienne et romaine en Éthiopie ; les écritures arabe et romaine dans les pays sahéliens\). Ce fardeau pour les jeunes apprenants est exacerbé par le fait que les élèves issus de foyers à faibles ressources ont souvent peu ou pas d'exposition préalable à la lecture à leur entrée à l'école primaire.](#)
- 21 Leila Schroeder, Megan Mercado et Barbara Trudell, « Research in Multilingual Learning in Africa : Assessing the Effectiveness of Multilingual Education Programming », dans Elizabeth Erling, John Clegg, Casmir Rubagumya et Colin Reilly (eds.), *Apprentissage multilingue et pédagogies de soutien linguistique en Afrique subsaharienne* (Londres : Routledge, 2021).
- 21a Kathleen Heugh, Carol Benson, Berhanu Bogale et Mekonnen Alemu Gebre Yohannes, Rapport final : Étude sur la langue d'enseignement dans les écoles primaires en Éthiopie (Addis-Abeba : Ministère de l'Éducation, 2007), <http://www.hsrb.ac.za/en/research-outputs/view/2926>
- 22 Benjamin Piper, *Rapport sur les résultats de l'évaluation de la lecture dans les premières années de l'Ouganda : Alphabétisation et langue maternelle* (Research Triangle Park, Caroline du Nord : RTI International et Makerere University Institute for Social Research, 2010).
- 23 Benjamin Piper et Agatha van Ginkel, « Reading the Script : Comment les scripts et les systèmes d'écriture des langues éthiopiennes se rapportent à l'identification des lettres et des mots », *Writing Systems Research* 9, no. 1 (2017): 36–59.
- 24 Fafunwa et al., *Education in Mother Tongue*, 1989.
- 25 Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Margaret Dubeck, et al., "Identifier les ingrédients essentiels à l'amélioration de la littératie et de la numératie : Perfectionnement professionnel et encadrement des enseignants, manuels scolaires et guides structurés pour les enseignants », *World Development* 106 (2018) : 324–336.
- 26 Ministère ougandais de l'Éducation, des Sciences, de la Technologie et des Sports, Primaire 1, *Guide de l'enseignant en anglais : Je sais lire et écrire* (2014).



Ce document est sous licence internationale Creative Commons Attribution 4.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>