



LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La langue d'enseignement dans les programmes d'alphabétisation de base et de Calcul en Afrique subsaharienne : Les Bases

En Afrique et dans les pays du Sud, les programmes d'alphabétisation de base et d'apprentissage du calcul (FLN) sont mis en œuvre dans des environnements linguistiques complexes. Dans ces environnements, les choix de langue d'enseignement (LOI) ont un impact significatif sur les résultats d'apprentissage. Cette vue d'ensemble est destinée à fournir une orientation sur les concepts et les questions de base liés à la LOI. Un poster détachable sur les termes clés de la LOI est également inclus, décrivant divers termes et caractéristiques liés aux systèmes d'écriture ainsi que des termes linguistiques clés. Le guide pratique d'accompagnement, [Des choix Linguistiques Pratiques pour améliorer l'Alphabétisation de base et le calcul en Afrique Subsaharienne](#), fournit une feuille de route pratique pour naviguer dans les questions de langue d'enseignement.


Langue et apprentissage dans le contexte de la classe formelle

L'un des traits caractéristiques de l'éducation formelle est la centralité du langage pour l'enseignement et l'apprentissage ; le contenu du programme d'études formel est transmis aux élèves principalement par le langage parlé et écrit. Cela distingue l'éducation formelle d'autres formes d'apprentissage, dans lesquelles les connaissances peuvent être acquises par l'observation et l'imitation d'actions ou de comportements, et pas seulement par la langue parlée (les termes "parlé", "locuteur" et "discours" dans ce guide se réfèrent également aux formes communicatives sourdes et non sourdes).

L'utilisation de la langue dans la classe formelle implique les quatre compétences linguistiques que sont la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture. Ces compétences linguistiques sont nécessaires à l'apprentissage réussi de toute matière enseignée en classe, et l'enseignant a un rôle clé à jouer pour les développer chez l'apprenant dans toutes les matières. Le tableau 1 présente les quatre compétences linguistiques et les moyens par lesquels l'enseignant soutient généralement leur développement.

TABLEAU 1 . Caractéristiques de l'utilisation de la langue dans la classe formelle

Les quatre compétences linguistiques décrites ici comprennent les compétences liées à l'utilisation de la langue des signes et du braille, lorsque cela est approprié pour l'élève.

Compétence	Activité	Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence
Expression orale 	Le locuteur utilise le langage parlé ou signé pour exprimer ses connaissances, ses idées ou ses émotions.	Modéliser une prononciation et une grammaire correctes Expliquer les concepts difficiles Modéliser le raisonnement et l'argumentation logique Modéliser la créativité dans l'expression communicative Décrire des concepts trouvés dans le manuel écrit <i>Les élèves sont encouragés à faire de même en classe</i>



Compétence	Activité	Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence
Écoute 	L'auditeur obtient des informations des autres en recevant et en interprétant leurs messages en langage parlé ou signé.	Vérifier que l'information verbale a été correctement comprise Aider les élèves à apprendre et à pratiquer des stratégies d'écoute active <i>Les élèves sont encouragés à écouter et à répondre à l'enseignant et aux autres .</i>
Lecture 	Le lecteur utilise sa connaissance du code écrit d'une langue donnée (qu'il s'agisse de l'imprimé ou du braille) pour tirer des informations d'un texte écrit	Fournir un enseignement explicite de la lecture, dans une langue que l'élève comprend Modéliser la lecture fluide Modéliser la compréhension de la lecture Soutenir l'utilisation correcte et cohérente des manuels scolaires Lire à haute voix aux élèves : les manuels et autres types de textes écrits. <i>Les élèves s'entraînent à lire à haute voix et en silence Les élèves s'entraînent à démontrer leur compréhension du texte lu.</i>
Écriture 	L'écrivain exprime des pensées et des informations par le biais du code écrit d'une langue (qu'il s'agisse de l'imprimé ou du braille).	Modéliser une écriture fluide, lisible et précise Montrer l'utilisation de l'écriture à la fois pour transmettre des informations et comme forme d'expression personnelle. Modéliser la connaissance de la forme écrite de la langue d'enseignement. <i>Les élèves s'exercent à l'écriture, sous forme de dictée ou d'écriture indépendante Les élèves lisent à haute voix ce qu'ils ont écrit .</i>

Ce recours massif aux compétences linguistiques pour l'apprentissage dans toutes les matières du programme scolaire officiel repose sur l'hypothèse que l'élève comprend la langue dans laquelle ces activités se déroulent. C'est pourquoi, quelle que soit la matière, être capable de parler, de comprendre, de lire et d'écrire la LOI est crucial pour un apprentissage efficace. Enseigner une matière dans une langue que l'élève ne maîtrise pas peut conduire à la mémorisation du contenu de la matière, mais ne favorisera pas un réel apprentissage de ce qui est enseigné.

TERMES UTILES POUR PARLER DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Divers termes sont utilisés pour distinguer les langues utilisées en classe.

Ces termes peuvent refléter soit le point de vue de l'apprenant, soit la langue dans son ensemble dans les choix politiques en matière d'éducation.



La première langue qu'un enfant apprend à parler est la **LANGUE MATERNELLE DE L'ENFANT, L1, LANGUE À LA MAISON, ou LANGUE PATRIMONIALE**. Cette langue peut être locale et autochtone pour la communauté, elle peut être une langue parlée dans la zone de recrutement ou la région immédiate, ou elle peut simplement être la langue parlée par le principal aidant naturel du jeune enfant.



Toute langue qu'un enfant apprend en dehors de son domicile est appelée **SECONDE** (ou troisième, etc.), **L2, LANGUE ÉTRANGÈRE, ou LANGUE SUPPLÉMENTAIRE**. Ces langues sont souvent des langues régionales, nationales ou internationales qui fonctionnent comme des langues de communication plus large.



Une langue parlée dans un contexte géographique limité est appelée **LANGUE DE COMMUNICATION PLUS LARGE** ou **LINGUA FRANCA**. C'est peut-être le L1 de certains des conférenciers, mais ce ne sera pas le L1 de tout le monde dans la région.



La langue utilisée pour enseigner les leçons en classe est appelée **LANGUE D'ENSEIGNEMENT (LI) ou MILIEU D'ENSEIGNEMENT**. Il peut s'agir du L1 ou du L2 de l'enfant (L3, etc.) Le choix de la lettre d'intention en classe est principalement fondé sur la politique linguistique nationale.



La politique linguistique nationale comprend généralement la désignation de **LANGUES OFFICIELLES** ou **LANGUES NATIONALES**, ainsi que les rôles qu'on s'attend à ce qu'elles remplissent. Les langues officielles peuvent être des langues autochtones ou des langues parlées à l'échelle internationale.

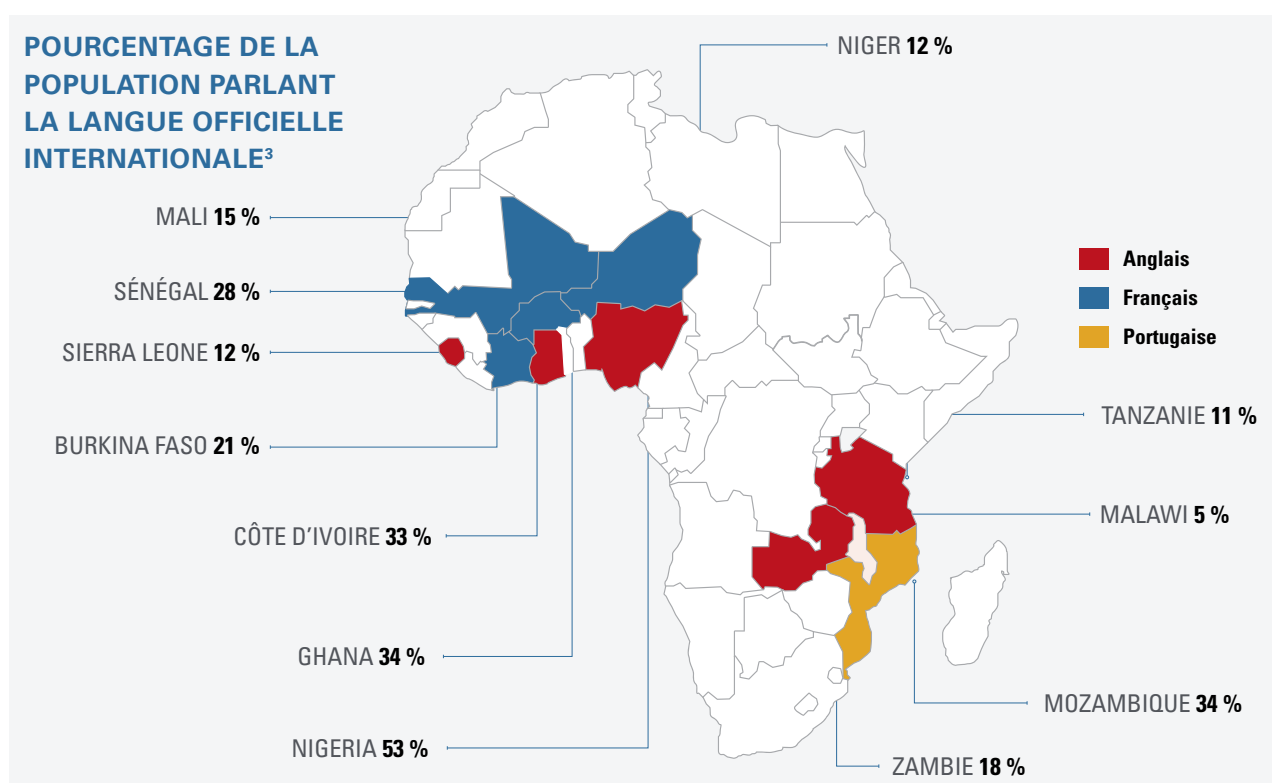
Le terme « langue maternelle » est très couramment utilisé en Afrique subsaharienne et n'est pas associé à l'environnement familial réel de l'enfant.



Pourquoi le choix de la langue d'enseignement est important

Dans le contexte multilingue et multiculturel de l'éducation internationale actuelle, les questions relatives à la langue d'enseignement sont très pertinentes.¹ Ces questions sont particulièrement pertinentes dans les pays d'Afrique à revenu faible ou intermédiaire, où les langues internationales telles que l'anglais, le français, le portugais et l'arabe jouissent d'un grand prestige pour des raisons historiques, culturelles, politiques et/ou économiques. En raison de leur statut élevé, ces langues ont tendance à dominer les systèmes d'éducation formelle, indépendamment de la capacité des élèves ou des enseignants à les parler.² Il s'agit d'un problème très réel, car la maîtrise des langues internationales n'est pas courante chez les enfants du primaire en Afrique, en particulier dans les environnements ruraux et à faibles ressources. Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de la population globale qui parle la langue internationale officielle dans un échantillon de pays africains. Il est certain que les compétences linguistiques réelles des enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont encore plus faibles.

FIGURE 1. Maîtrise des langues internationales dans certaines nations d'Afrique subsaharienne



Ces chiffres parlent en faveur de l'utilisation d'une langue locale comme langue d'enseignement. L'enseignement dans la langue locale dans les classes de l'école primaire est bénéfique pour diverses raisons, notamment une plus grande inclusion, des taux d'attrition plus faibles et une plus grande implication des parents dans l'éducation des enfants. Sur le plan pédagogique, il permet de s'assurer que les jeunes élèves comprennent réellement ce qu'on leur enseigne, maximisant ainsi leurs résultats d'apprentissage.⁴ Dans le contexte de la perte d'apprentissage due aux fermetures d'écoles COVID-19,⁵ il devient encore plus important de donner aux apprenants toutes les chances possibles de réussir.

Le Débat sur les Choix de la Langue D'enseignement

Malgré ces preuves de la valeur de l'apprentissage de la langue locale, dans les nations hautement multilingues, le débat sur les choix de LOI est façonné non seulement par la pédagogie en classe, mais aussi par l'environnement politique national, les attentes nationales et mondiales en matière d'éducation, les aspirations des parents et les préoccupations économiques, ainsi que les croyances qui ont été absorbées au fil du temps quant à l'adéquation des différentes langues pour l'apprentissage formel.



Par conséquent, le contexte dans lequel fonctionnent les programmes FLN en Afrique subsaharienne est un contexte où les langues nationales et internationales d'enseignement tendent à être prédominantes, malgré les résultats de la recherche qui suggèrent qu'une plus grande concentration sur les langues locales d'enseignement pourrait conduire à de meilleurs résultats d'apprentissage. Les réponses des programmes FLN au contexte de la LOI varient considérablement, selon la façon dont les décideurs réagissent aux preuves de la recherche, ainsi qu'à d'autres facteurs, lorsqu'ils prennent des décisions sur la langue d'enseignement.

La décision concernant le choix de la LOI repose sur des coûts et des avantages très réels des différents choix linguistiques, comme le montre le Tableau 2.

TABLEAU 2. Avantages des différents choix de langue d'enseignement⁶

Langue locale	Langue nationale ou internationale
Amélioration de l'apprentissage	Prestige
Diminution de l'abandon scolaire	Correspond aux aspirations de l'élève ou de sa famille
Plus grande implication et soutien des parents	Plus grande disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage
Inclusivité	Préparation à la LOI de l'enseignement secondaire et tertiaire

En plus de ces coûts et avantages réels, le tableau 4 énumère un certain nombre de perceptions erronées courantes concernant la lettre d'intention :

TABLEAU 3. Perceptions fausses et réalités de la LOI en Afrique

Perception fausse	Réalité
✗ "Vous ne pouvez pas trouver un emploi en ne connaissant que la L1."	✓ Tant la L1 que la L2 peuvent être utiles pour trouver des opportunités de revenus. En Afrique, les citoyens disposent en fait de plus d'opportunités basées sur la L1 que d'opportunités dans les langues internationales. ⁷
✗ "L'utilisation de la L1 à l'école va empêcher mon enfant de bien apprendre la L2."	✓ L'utilisation de la L1 dans l'apprentissage peut faciliter l'apprentissage de la L2. ⁸
✗ "Vous ne pouvez pas enseigner un contenu "extérieur" dans les langues locales."	✓ Toute langue peut être utilisée pour enseigner n'importe quel contenu, à condition que le vocabulaire approprié ait été développé. ⁹
✗ "Permettre l'utilisation des langues locales à l'école nuit à l'unité nationale."	✓ Les conflits civils et la désunion ne découlent pas de la diversité linguistique, mais de facteurs sociaux tels que l'inégalité de traitement, l'injustice et les désaccords politiques. ¹⁰

Ce que dit la recherche sur les choix de la langue d'enseignement

Outre ces problèmes réels et perçus qui affectent la politique et la pratique en matière de langue d'enseignement, la recherche indique que certains choix de politique linguistique sont plus efficaces pour produire des apprenants performants à la fin des classes primaires. Une étude récente de neuf programmes d'éducation bilingue menée en Afrique¹¹ a révélé que ces programmes réussissent le mieux à produire des apprenants capables de passer avec succès à l'école secondaire lorsqu'ils présentent les caractéristiques suivantes :

- Utilisation de la L1 comme LOI tout au long des classes primaires.
- Matériel d'enseignement et d'apprentissage développé spécifiquement dans et pour la L1
- Les enseignants étant bilingues/multilingues dans les langues de la classe (y compris leurs formes écrites).
- Un solide programme d'apprentissage des langues L2 tout au long des classes primaires.
- Un enrichissement ciblé du vocabulaire en L2 dans les matières académiques



Modèles de Langue D'enseignement Commune dans les Ecoles Primaires en Afrique

Compte tenu de tous les facteurs et influences mentionnés ci-dessus, les concepteurs de programmes éducatifs en Afrique ont tendance à choisir parmi un petit ensemble de modèles de LOI. Le tableau ci-dessous énumère ces modèles, dans l'ordre décroissant de leur fréquence d'apparition.

TABLEAU 4. Modèles de LOI les plus courants en Afrique

Modèle de LOI	Pratique	Commentaires	Exemple
L2 submersion ¹²	La L2 est la LOI tout au long de l'école primaire ; aucun soutien pédagogique n'existe pour le manque de maîtrise de la L2 par les élèves	La L2 est généralement une langue nationale ou internationale	Cameroun : Deux langues officielles internationales (l'anglais et le français) constituent la LOI ; les plus de 270 langues locales camerounaises ne sont pas prises en charge dans les salles de classe du gouvernement.
Transition L1-L2 en sortie précoce	La L1 est la LOI jusqu'à la première, deuxième ou troisième classe ; la L2 est la LOI par la suite.	Un choix politique commun, mais la mise en œuvre est généralement limitée à un nombre relativement faible de L1 ; pas couramment mis en œuvre.	Ghana : 11 (sur un maximum de 73) langues ghanéennes sont approuvées en tant que LOI jusqu'à P3 ; l'anglais est la LOI par la suite ¹³
L1-L2 : transition vers la sortie en retard	L1 est le LOI dans les classes supérieures du primaire ; L2 est le LOI par la suite.	Un choix politique peu courant	Éthiopie : 30+ (sur 87) langues éthiopiennes développées et utilisées comme LOI jusqu'à la 4e, 6e ou 8e classe ; l'anglais comme LOI par la suite.

Travailler efficacement dans le contexte

Il est clair que les contextes dans lesquels se jouent les choix de la LOI présentent des caractéristiques sociales, linguistiques, politiques et pédagogiques importantes. Voici quelques considérations clés à prendre en compte pour développer un programme FLN efficace dans ces contextes. Ces facteurs, et les moyens de les gérer, sont décrits plus en détail dans le guide pratique qui les accompagne, [Choix pratiques de la langue pour améliorer l'alphabétisation de base et la numératie en Afrique subsaharienne](#).

POLITIQUE LINGUISTIQUE

Une réponse efficace du programme FLN au contexte national passe par la compréhension de l'influence et des limites de la politique linguistique nationale.¹⁴ La force, l'autorité et la permanence de cette politique peuvent varier en fonction de l'organe gouvernemental qui la supervise. La mise en œuvre locale de la politique linguistique nationale peut soit suivre complètement la politique, soit l'adapter pour servir les intérêts et les réalités locales.

L'interprétation et la mise en œuvre variées de la politique linguistique, et même la révision significative de la politique par les nouveaux dirigeants du gouvernement, font qu'il vaut la peine d'investir dans la défense de la politique dans les programmes du FLN. La fluidité de ces politiques linguistiques peut également faire de la place pour des programmes expérimentaux ou pilotes qui utilisent la LOI locale de manière différente de ce qui est dicté par la politique nationale.



LI POUR L'ALPHABÉTISATION SEULEMENT VS LI DANS TOUT LE PROGRAMME D'ÉTUDES

Une caractéristique importante de la politique linguistique de LI-medium est que l'engagement politique à " utiliser la LI jusqu'à la classe X " ne se traduit pas toujours par un enseignement de LI-medium dans toutes les matières. Au lieu de cela, certaines matières sont généralement enseignées dans la LI (généralement les arts du langage ou l'alphabétisation), tandis que d'autres matières (comme les mathématiques et les sciences) sont enseignées dans la L2. Cette stratégie est compréhensible, étant donné les efforts et les ressources considérables nécessaires pour faire passer un programme d'études entier d'un support linguistique international à des langues locales individuelles. Cependant, il convient de noter que le fait de limiter l'utilisation de la LI aux domaines de la langue et de l'alphabétisation entraîne généralement des résultats d'apprentissage considérablement plus faibles que lorsque la LI est utilisée dans l'ensemble du programme scolaire, puisque l'enseignement d'une matière dans une langue que l'enfant ne comprend pas ne facilite guère l'apprentissage de l'enfant.

Puisque les programmes FLN à grande échelle sont généralement conçus pour s'aligner sur les engagements politiques nationaux des gouvernements hôtes, ils ont tendance à suivre la stratégie de l'utilisation de la langue LI-medium pour les sujets de langue et d'alphabétisation. En effet, la justification actuelle des programmes FLN en LI-medium est basée sur la position acceptée que la lecture et l'écriture sont fondamentales pour l'apprentissage de toutes sortes de choses. Les grands donateurs internationaux tels que USAID,¹⁵ le Partenariat mondial pour l'éducation,¹⁶ et la Banque mondiale¹⁷ ont adopté cette position de soutien particulier à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle, notamment dans les premières années du primaire. Une attention moindre a été accordée aux programmes qui utilisent la LI dans d'autres matières.

PROGRAMMES PILOTES CONTRE PROGRAMMES À GRANDE ÉCHELLE

La nature locale des programmes de LI-médium se prête facilement à une approche expérimentale et personnalisée de l'apprentissage de la LI-médium. Depuis des décennies, des organisations non gouvernementales mettent en œuvre des programmes d'apprentissage de la LI-médium au niveau local dans des écoles africaines.¹⁸ Ces efforts ont permis d'acquérir de nombreuses connaissances, notamment en ce qui concerne la question de l'acquisition des langues ; toutefois, l'impact de ces programmes a généralement été limité au contexte local et ils ont eu peu d'influence sur les pratiques au niveau national.

Depuis 2010, un nombre croissant de programmes d'alphabétisation précoce en LI à grande échelle ont été déployés à travers l'Afrique.¹⁹ Cependant, les exigences infrastructurelles et financières de ces programmes à grande échelle, ainsi que les attentes d'un éventuel contrôle du programme par les parties prenantes gouvernementales, apportent une complexité et un coût bien supérieurs à ceux des programmes mis en œuvre localement. De plus, dans les pays où plusieurs LI sont utilisées dans ces programmes, les décideurs doivent tenir compte des implications linguistiques, politiques et sociales de leurs choix linguistiques.

LES CHOIX LINGUISTIQUES DANS VOTRE CONTEXTE

Comme indiqué ci-dessus, les politiques et les pratiques nationales en matière de LOI vont d'engagements politiques explicites en faveur de l'utilisation exclusive des langues internationales à des approches très permissives qui permettent l'utilisation de nombreuses langues en classe. Dans les environnements politiques permissifs, les bonnes pratiques d'éducation multilingue peuvent être ancrées dans l'école, avec le développement et l'utilisation efficace de matériel d'enseignement et d'apprentissage dans les langues locales et officielles tout au long des classes primaires.

Cependant, lorsque seules les LDI internationales sont autorisées, le respect de ces politiques peut signifier qu'il faut soutenir l'utilisation de langues que la majorité des élèves ne comprennent pas. Dans ces cas, le programme doit donner la priorité aux pratiques d'enseignement qui renforcent la maîtrise orale et écrite de la L2 par les élèves afin de soutenir son utilisation comme moyen d'apprentissage.²⁰ De cette façon, il est possible de s'assurer que les programmes de langue L2 garantissent de meilleurs résultats d'apprentissage pour les enfants.



DURABILITÉ DES PROGRAMMES

L'un des plus grands avantages des interventions FLN à grande échelle est la preuve évidente que l'apprentissage peut être plus inclusif, plus efficace et plus bénéfique pour le pays qu'il ne l'est dans les pratiques actuelles. Lorsque les langues locales sont incluses dans le programme, les preuves des gains d'apprentissage et de l'engagement des élèves constituent également un argument de poids en faveur de cette stratégie. Toutefois, ces résultats positifs du programme dépendent d'un investissement important en ressources financières et humaines, et sont souvent tributaires d'un soutien financier externe. Cela peut mettre en doute la durabilité à long terme de ces interventions. Les stratégies de LOI des programmes à grande échelle sont également vulnérables aux changements de la politique linguistique nationale ou de son interprétation, souvent avec peu d'avertissement.

C'est pourquoi, lorsque des stratégies locales de lettres d'intention font partie d'un programme FLN, les responsables de la mise en œuvre doivent viser à renforcer les infrastructures éducatives nationales et locales pour soutenir l'utilisation de plusieurs lettres d'intention. Ils doivent donner la priorité à la fourniture d'un nombre suffisant de matériels d'enseignement et d'apprentissage dans les langues cibles à un coût aussi bas que possible, ainsi qu'au renforcement continu des capacités des enseignants à enseigner dans ces langues. (Pour des idées plus spécifiques sur le renforcement des capacités et le soutien des enseignants, voir le guide pratique correspondant : [Choix pratiques des langues pour améliorer l'Alphabétisation de base et du Calcul en Afrique subsaharienne](#).)

Conclusion

La composante langue d'enseignement des programmes FLN peut être un défi, mais elle ne doit pas nécessairement être bouleversante. Le nombre croissant de preuves sur les résultats de la langue d'enseignement au cours de la dernière décennie, y compris un grand nombre de preuves provenant de programmes menés en Afrique, fournit des informations précieuses pour prendre de bonnes décisions concernant la langue d'enseignement. Pour plus d'informations sur les questions importantes relatives aux programmes, telles que le type de programme d'éducation multilingue qui convient à votre contexte, les défis potentiels auxquels vous devez vous préparer et d'autres considérations relatives à la conception du programme, consultez le guide pratique qui l'accompagne : [Choix pratiques de la langue pour l'amélioration de l'alphabétisation de base et du calcul en Afrique subsaharienne](#).

RESSOURCES

Une ressource de plaidoyer pour l'EML de l'UNESCO : [Inclure les exclus : Promouvoir l'éducation multilingue](#)

De USAID et RTI : [Planification de l'utilisation des langues dans l'éducation : Pratiques exemplaires et mesures pratiques pour améliorer les résultats d'apprentissage](#)

De l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique : [Pourquoi et comment l'Afrique devrait investir dans les langues africaines et l'éducation multilingue](#)

SIL International sur les bonnes réponses aux questions difficiles dans MTB-MLE: [Bonnes réponses aux questions difficiles dans l'enseignement multilingue dans la langue maternelle | SIL International](#)

Nouveau guide pratique de RTI : [Choix de langues pratiques pour améliorer l'alphabétisation et les calculs fondamentaux en Afrique subsaharienne](#)



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



NOTES DE FIN

- 1 Banque Mondiale, Haut et Fort : *Politiques efficaces en matière de langue d'enseignement pour l'apprentissage* (Washington, DC: Banque Mondiale, 2021).
- 2 Joseph Zajda (ed), « Aperçu et Introduction », dans *Deuxième Manuel International sur la Mondialisation, l'Éducation et la Recherche Politique* (New York: Springer, 2015); Barbara Trudell, « Mondialisation et l'analyse des Programmes dans les Classes Africaines : Y a-t-il de l'Espèce pour le Local? », dans *La Langue et les Objectifs de Développement Durable*, édité par Philip Harding-Esch et Hywel Coleman (Londre: Conseil Britannique, 2021).
- 3 Tous les chiffres proviennent de David Eberhard, Gary Simons, et Charles Fennig (eds), *Ethnologue: Langues du Monde*, 23e édition (Dallas: SIL International, 2020).
- 4 David Evans et Amina Mendez Acosta, « Education en Afrique : Qu'est-ce Que Nous Apprenons? », *Journal des Economies Africaines* 30, no. 1 (2021).
- 5 Ricardo Sabates, Emma Carter, Jonathan M.B. Stern, « Utiliser les transitions éducatives pour estimer la perte d'apprentissage causée par la fermeture des écoles en raison de la COVID-19: Le Cas de l'Éducation de Base Complémentaire au Ghana », *Journal International de Développement éducationnel*, Volume 82, 2021, 102377, ISSN 0738-0593, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>.
- 6 Lila Schroeder, Megan Mercado, et Barbara Trudell, « Recherche sur l'Apprentissage Multilingue en Afrique : Évaluation de l'efficacité des programmes éducatifs multilingues », dans *Apprentissage multilingue en Afrique subsaharienne: Idées Critiques et Applications Pratiques*, édité par Elizabeth Erling, John Clegg, et J. Reilly (Londre: Routledge, 2021); Trudell, Piper et Ralaingita (2021); Barbara Trudell, « La valeur mythique et authentique de l'anglais en classe africaine: Une perspective stratégique. » Dans Kashif Raza, Christine Coombe et Dudley Reynolds (eds), *Développement des Politiques en TESOL et Multilinguisme : Le Passé, le Présent et la Voie à Suivre*. (Springer, 2021). Carol Benson, « Filles, équité en éducation et enseignement de la langue maternelle. » Bangkok, Thailand (UNESCO, 2005)
- 7 Thomas Ricento, « L'Économie Politique et l'Anglais comme Langue « Mondiale », dans *Politique Linguistique et Économie Politique : L'Anglais dans un Contexte Mondial*, 2015).
- 8 Richard Johnstone, « Aborder le « facteur de l'âge »: Quelques implications pour la politique linguistique. » Strasbourg : Conseil de l'Europe (2002). ; Diana C. Castro, Mariela M. Páez, David K. Dickinson et Ellen Frede, « Promotion de la Langue et de l'Alphabétisation chez les Jeunes Apprenants de Deux Langues : Recherche, pratique et politique. » *Perspectives de développement de l'enfant* 5.1, 15-21 (2011).
- 9 *Langues Africaines pour l'Éducation de Masse des Africains. » Le Cap: CASAS (1995).*
- 10 A. Bamgbose, « Langue et Nation: La question Linguistique en Afrique Subsaharienne. » (Édimbourg: Université de Presse d'Édimbourg, 1992).
- 11 Lila Schroeder, Megan Mercado et Barbara Trudell, « Recherche en Apprentissage Multilingue en Afrique : Évaluation de l'efficacité des programmes éducatifs multilingues », dans *l'apprentissage Multilingue en Afrique Subsaharienne : Idées Critiques et Applications Pratiques*, édité par Elizabeth Erling, John Clegg et J. Reilly (Londre: Routledge, 2021).
- 12 *L'importance de l'enseignement de la langue maternelle pour la qualité de l'éducation. » Étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005 (Université de Stockholm, 2004)*
- 13 Gladys Nyarko Ansa. « Réexamen des fluctuations des politiques de langue dans l'éducation au Ghana après l'indépendance ». *Multilingual Education* 4:12, 1-15 (2014) *Education Multilingue* 4:12, 1-15 (2014).
- 14 Conférence Africaine sur l'intégration des Langues et des Cultures Africaines dans l'Éducation, « Guide Politique sur l'Intégration des Langues et des Cultures Africaines dans les Systèmes Éducatifs. » Modifié et adopté par les Ministres de l'Éducation présents à la Conférence Africaine sur l'Intégration des Langues et des Cultures Africaines dans l'Éducation. Ouagadougou, Burkina Faso, 20-22 (Janvier, 2010).
- 15 USAID, *Politique de l'USAID en Matière d'Éducation* (Washington, DC: 2018).
- 16 Partenariat Mondial pour l'Éducation, « Ne Laisser Personne de Côté. Document de travail sur l'échange de connaissances et d'innovations (KIX). » Washington, DC: Partenariat Mondial pour l'Éducation (2019).
- 17 Banque Mondiale, « À Travers un Verre Clairement: Accroître l'Engagement à l'égard de la Langue d'Enseignement pour un Apprentissage Équitable. » Exposé de Position du Groupe de la Banque Mondiale, 2021.
- 18 Voir par exemple le projet PROPELCA du Cameroun (Tadadjeu 1990), le programme de langue ngbaka du nord-ouest de la RDC (Robinson et Gfeller 1997), le programme d'éducation bilingue Obolo dans le sud du Nigéria (Aaron 2018), et les programmes pilotes MLE réalisés par BTL Kenya dans plusieurs langues kényanes (par exemple, Jones et Barkhuizen 2011, Graham 2010).
- 19 Voir, par exemple, les citations sur le Web pour les projets de lecture de la petite enfance parrainés par l'USAID et axés sur l'apprentissage L1 moyen, comme le projet *Alphabétisation, langue et apprentissage (L3)* au Rwanda, le *Partenariat de l'USAID pour l'éducation : Learning in Ghana, the Northern Education Initiative Plus in Nigeria, the Uganda School Health and Reading Program (SHRP)*, and the *Lecture Pour Tous (Reading for All)* projet au Sénégal. Tous ces projets ont été réalisés depuis 2010.
- 20 L'expérience des programmes réussis d'apprentissage de l'anglais (ELL) aux États-Unis peut être utile ici. Les principes efficaces comprennent l'enseignement du vocabulaire L2 dans tout le programme, l'accent mis sur l'utilisation productive L2 dans la salle de classe, l'utilisation de multiples modalités pour apprendre le L2, et être culturellement sensible aux étudiants. Emily Kaplan, « Stratégies Essentielles pour Enseigner l'Anglais aux Apprenants », *Edutopia* (12 avril 2019), <https://www.edutopia.org/article/6-essential-strategies-teaching-english-language-learners>.
- 21 [Les 100 caractères Chinois les Plus Courants | Institut de langue Chinoise \(studycli.org\)](https://www.studycli.org/).
- 22 Écrit selon l'alphabet phonétique international.



Systèmes d'écriture et de lecture : Quelques définitions

SYSTÈMES D'ÉCRITURE/ORTHOGRAPHES

Terme	Ce que cela signifie	Illustration
Système d'écriture/ orthographe	L'ensemble des conventions pour écrire une langue qui doit être apprise afin de lire dans cette langue. Exemple : Toute langue ayant une histoire écrite.	Règle d'orthographe anglaise : la lettre « i » représente les sons de voyelle en « bite » et en « bit »
Alphabétique ou syllabique systèmes d'écriture	Lorsque les unités qui composent les mots écrits sont composées de lettres ou de combinaisons de lettres; apprendre à lire implique d'apprendre un nombre limité de lettres ou de syllabes.	Anglais : « c » + « a » + « t » = « cat »
Idéographique/ logographique /morphemic writing systems	Où les unités ou les caractères qui composent les mots écrits représentent le sens plutôt que le son; apprendre à lire implique d'apprendre le sens de milliers de caractères. Exemple : Chinois	会 Caractère chinois « hui » (Signification anglaise : can, able,
Système d'écriture morphophonémique	Où les unités qui composent les mots écrits peuvent être basées sur des sons et/ou des unités de sens	Anglais : « In » + « possible » = « impossible »

CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉCRITURE/ORTHOGRAPHES

Caractéristique		
Transparent/superficiel	Lorsque chaque combinaison de lettres ou de lettres est associée à un seul son, ce qui permet à la personne apprenante de « prononcer » des mots. Exemples : espagnol, japonais syllabaire, swahili	Swahili : « simba » (lion) est écrit phoniquement comme /s/+i/+mb/+a/
Opaque/profond	Lorsqu'une combinaison de lettres ou de lettres peut être associée à plus d'un son, ce qui exige d'autres stratégies de lecture que des mots « qui sonnent ». Exemples : Anglais, français, danois	Anglais : le son de la combinaison de lettres « ough » varie : « cough », « tough », « dough », « through »
Nasalisation, longueur, ton, racine de langue avancée (ATR)	Caractéristiques phonémiques qui varient d'une langue à l'autre et qui ne sont pas toujours représentées de la même façon dans différentes orthographies (et qui ne sont parfois pas représentées du tout)	La voyelle longue /o:/ peut être marquée comme « oo », « ö » ou ne pas être marquée. Dans les langues bantoues du Kenya, la voyelle /ɔ/ est parfois écrite comme « ɔ » et parfois comme « i »
Sous-représentation	Lorsque trop de caractéristiques linguistiques ne sont pas marquées dans l'orthographe, empêchant même les locuteurs de la langue de lire facilement leur langue.	Certaines voyelles de Pokot occidental (Kenya) ne sont pas marquées, p. ex., le mot écrit egh signifie soit « main » ou « taureau ».

TERMES LINGUISTIQUES UTILISÉS POUR LES LETTRES ET LES SONS

Terme	Signification	Exemple (le cas échéant)
Phonologie	L'organisation des sons dans une langue donnée	
Phonétique	La production de sons	Consonnes prénasalisées en swahili
Téléphone	Son individuel	\ , \ , [ɔ], \ , [ɔ], [ɔ] ²²
Phonème	Un son qui distingue un mot d'un autre dans une langue donnée	Voyelles anglaises /a/, /ɒ/, /ɔ/, /i/, /ɪ/, /o/, /ɑ/ « pop », « pup », « pip », « peep », « pep », « pope », « pipe »
Phonétique	Méthode de lecture pédagogique pour les systèmes d'écriture alphabétique, qui enseigne la corrélation entre des sons et des symboles spécifiques (graphèmes ou syllabes)	Exercice en anglais : chat tapis assis chauve-souris
Morphologie	La structure des mots dans une langue donnée	Comment les noms pluriels, les temps de verbe, etc. sont exprimés
Morphème	La plus petite unité significative dans une langue	Morphemes dans le mot anglais « internationalisation » = Inter-nation al-iz(e)-tion