



Campagne Mondiale pour
L'ÉDUCATION
www.campaignforeducation.org

PRÉSENTATION STRATÉGIQUE DE LA CAMPAGNE MONDIALE POUR L'ÉDUCATION

L'enseignement en langue maternelle : des leçons de stratégie pour la qualité et l'inclusion

Le présent exposé stratégique apporte des contributions aux politiques linguistiques dans l'éducation et à la recherche d'une amélioration de la qualité des résultats de l'apprentissage, en particulier pour relever les taux d'alphabétisme. Le but est de mettre en avant le nombre croissant de preuves qui soulignent l'importance de l'apprentissage dans la langue maternelle pendant les premières années. Ce document présente des données probantes récentes recueillies dans le monde entier et expose les positions de la CME sur l'apprentissage dans la langue maternelle.

REMERCIEMENTS

Le présent rapport a été rédigé par **Pamela J. Mackenzie** et **Jo Walker** pour la **Campagne mondiale pour l'Éducation**.

Remerciements à **Mélanie Gan, Raquel Castillo, Laura Gianecchini, Danu Hernandez Juienz, Rama Kant Rai, Imad Sabi, Rose Dolo, Anjela Taneja, Shirin Naseem, Mirjam Horstmeier, Shaharazad Abuel-Ealeh** et **Caroline Pearce**.

Ce rapport est une publication indépendante de la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME).

La CME est une coalition de la société civile qui appelle les gouvernements à offrir à chacun le droit à une éducation de qualité publique et gratuite. Active dans 97 pays, avec parmi ses membres des organisations de terrain, des syndicats d'enseignants, des groupes de défense des droits de l'enfant et des ONG internationales, elle a pour mission de veiller à ce que les États agissent immédiatement pour offrir à chacun le droit à une éducation de qualité publique et gratuite.

www.campaignforeducation.org

©Global Campaign for Education 2013. Tous droits réservés

25 Sturdee Avenue, Rosebank, Johannesburg 2132, Afrique du Sud

SOMMAIRE

Note de synthèse	2
L'importance de l'apprentissage en langue maternelle	3
Leçons de stratégie pour l'apprentissage en langue maternelle	6
Investir dans l'apprentissage en langue maternelle	11
Les leçons de l'expérience : quelques études de cas en faveur de l'apprentissage en langue maternelle	13
Conclusions et recommandations	16
Notes et références	18

Note de synthèse

On estime que 221 millions d'enfants des pays en développement arrivent à l'école sans comprendre la langue de l'enseignement. Dans de nombreux pays, l'éducation est dispensée dans la langue de l'ancien colonisateur, ou dans la langue nationale dominante ou une langue internationale que les enfants ne pratiquent pas à la maison.

Ces enfants se retrouvent alors dans une situation impossible où ils doivent tenter de déchiffrer ce qui leur est enseigné dans une langue inconnue. Ceux qui vivent dans des régions rurales isolées et parlent une langue différente chez eux rencontrent souvent d'immenses difficultés pour apprendre la langue de l'école – à laquelle ils ne sont jamais confrontés en dehors du système scolaire. C'est un facteur qui contribue grandement à la mauvaise qualité de l'éducation, à la faiblesse des résultats de l'alphabétisation et aux taux élevés de décrochage dans de nombreux pays. On estime que la moitié des enfants non scolarisés à travers le monde appartiennent à des communautés qui parlent une langue différente de celle utilisée à l'école.

Les recherches ont démontré que les enfants scolarisés dans leur langue maternelle dans les petites classes obtiennent de meilleurs résultats en général, et en particulier dans l'acquisition de la lecture et l'écriture. En dépit des preuves indéniables qui se multiplient pour démontrer l'utilité et les bénéfices d'utiliser la langue maternelle pendant les premières de scolarité, peu de pays s'y sont intéressés. Si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en développement, il est indispensable de concevoir des politiques tenant compte de ces découvertes. C'est également un élément crucial dans le renforcement de l'aspect inclusif de l'éducation et pour la défense du droit à l'éducation pour tous.

Un corpus émergent de preuves fait ressortir quelques principes clés pour construire des politiques linguistiques plus cohérentes dans les pays en développement. En premier lieu, la langue maternelle devrait être la langue initiale de l'instruction dans l'éducation, suivie ensuite par l'introduction progressive et soigneusement contrôlée d'une seconde langue. Les recherches ont montré de façon convaincante qu'on apprend mieux une seconde langue lorsqu'on a bien acquis une première langue. Cette démarche devrait s'accompagner d'un programme scolaire adapté au contexte culturel, avec des matériels appropriés, écrits dans une langue comprise par les enfants. L'absence de ces matériels a un effet négatif considérable sur l'apprentissage des enfants. Parallèlement, il faut préparer les enseignants à enseigner à la fois dans un cadre multilingue mais également dans un objectif d'amélioration de la qualité en général. Dans certains cas, il conviendra de mettre en place, en collaboration avec les organisations d'enseignants, des programmes appropriés de recrutement et de maintien en poste pour nommer suffisamment d'enseignants qui parlent les langues locales. Ailleurs, il faudra leur fournir davantage de formation, de développement et de support.

Le manque de ressources nécessaires pour introduire ces réformes ne doit pas être vu comme un obstacle majeur, puisque les coûts supplémentaires peuvent être couverts par les économies liées à la baisse des redoublements et des décrochages. Dans les quelques cas où ces bénéfices ont été mesurés, les économies réalisées dépassaient largement les coûts supplémentaires liés à la mise en place et au maintien de l'enseignement en langue locale, un investissement qui se justifierait de toute façon par les gains en termes de qualité et d'inclusion.

L'importance de l'apprentissage en langue maternelle¹

L'éducation dans une langue autre que la langue maternelle est dominante

Dans beaucoup de pays en développement, une proportion significative d'enfants arrivent à l'école sans connaître la langue employée en classe. Les systèmes éducatifs utilisent souvent davantage les langues nationales ou « mondiales » plutôt que les langues maternelles. L'instruction est souvent dispensée dans la langue de l'ancien colonisateur ou dans une langue internationale comme l'anglais. Cette décision repose sur la conviction que certaines langues internationales « importantes » donneront un avantage compétitif aux enfants plus tard. Dans certains pays, l'instruction est dispensée dans la langue dominante² d'un groupe linguistique majeur, parfois au détriment d'autres groupes ethniques ou linguistiques plus marginalisés.

Dans un nombre bien trop élevé de pays, les fondamentaux de la pédagogie – manuels, matériels pédagogiques et langue d'instruction – ne sont proposés quasiment exclusivement que dans des langues autres que les langues maternelles en usage. Il arrive parfois, dans les pays multilingues avec de nombreuses langues locales, que les enseignants ne connaissent que la langue dominante et pas la langue locale parlée par les enfants à la maison. Dans d'autres situations, les enseignants eux-mêmes ne maîtrisent pas totalement la langue de l'instruction.

Les enfants vivant dans des zones rurales éloignées, qui parlent une langue à la maison et n'ont aucun contact avec la langue employée à l'école en dehors de la salle de classe, rencontrent souvent d'immenses problèmes pour simplement comprendre ce qui leur est enseigné.

Il s'agit là d'un facteur qui contribue de manière significative à la piètre qualité de l'éducation et au maintien de l'analphabétisme³. Le fait de ne pas utiliser la langue maternelle à l'école peut nuire au potentiel des enfants, avec à la clé l'échec scolaire et l'absence de développement. Comme le soulignait une étude de la Banque mondiale :

« Cinquante pour cent des enfants non scolarisés dans le monde appartiennent à des communautés où la langue de l'école est rarement, voire jamais, utilisée à l'école. Cela souligne le premier défi à relever pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT) : un héritage de pratiques improductives qui se traduisent par des niveaux de résultats insatisfaisants et des taux élevés de décrochage et de redoublement. »⁴

L'apprentissage en langue maternelle au profit de la qualité et de l'accès

On estime que 221 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire et vivant dans des communautés ethniques et linguistiques minoritaires n'ont pas accès à une instruction dispensée dans une langue qu'ils comprennent.⁵ Sans surprise, cela débouche sur des taux d'alphabétisme particulièrement faibles dans les minorités ethniques et linguistiques.⁶

La mauvaise qualité de l'éducation et des résultats dans nombre d'écoles africaines peut s'expliquer en partie par la question de la langue. L'UNESCO fait remarquer que : « L'Afrique est le seul continent où la majorité des enfants débutent leur scolarité dans une langue étrangère ».⁷ Dans la quasi-totalité des pays africains, l'éducation est dispensée dans les langues des anciens colonisateurs – le français, l'anglais ou le portugais –, que la plupart des jeunes ne pratiquent pas dans leurs familles.

En Zambie par exemple, où l'anglais était la langue de l'éducation (pour des non-anglophones), il est apparu que les enfants quittaient l'école primaire sans savoir lire ni écrire couramment. Beaucoup échouaient aux examens parce qu'ils ne parvenaient pas à lire et à comprendre les instructions. Les compétences en lecture étaient médiocres, même dans le secondaire. Dans l'enseignement supérieur aussi, l'alphabétisme était insatisfaisant : les étudiants n'arrivaient pas à lire et à comprendre les informations en raison de la faiblesse de leurs compétences de lecture et d'écriture.^{8,9}

Une récente enquête dans l'État du Jharkhand en Inde a révélé que plus de 96 % des enfants de primaire n'arrivaient pas à suivre les cours dans les classes où la langue de l'instruction était le hindi. Seulement 4 % de la population rurale de cet État parle le hindi, et 96 % utilisent soit une langue tribale soit une langue régionale.¹⁰ Les enfants passent la plupart de leur temps en classe à recopier des textes dans les manuels ou au tableau, sans vraiment en comprendre le sens ni acquérir les compétences nécessaires pour appliquer cet apprentissage dans d'autres circonstances. À la fin du cycle primaire, les enfants seront peut-être capables de déchiffrer des textes du niveau de la 2^e année de scolarité dans la langue d'instruction, mais ne sauront pas répondre à des questions sur le contenu.¹¹ L'alphabétisme ne se résume pas à savoir déchiffrer ce qui est écrit : c'est le processus intellectuel qui consiste à comprendre le sens d'un texte, ce qui n'est possible qu'en comprenant la langue dans laquelle il est rédigé.

Différentes études ont fait ressortir un niveau de compréhension nul chez les enfants instruits dans une langue distincte de leur langue maternelle.¹² Ceux qui ont réussi à survivre à de telles conditions de scolarité ont déclaré qu'ils ne comprenaient pas grand-chose jusqu'en troisième, quatrième voire même huitième année d'école, selon l'ampleur de leur exposition à la langue dans et en dehors de l'école.¹³

Puisque les problèmes liés à la mauvaise qualité de l'éducation dans de nombreux pays peuvent directement se rattacher à l'absence d'enseignement dans les langues maternelles, il faut adopter des approches plus flexibles pour intégrer les langues maternelles à l'école en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et les résultats scolaires. Pour cela, il est indispensable de former les enseignants à cet effet,

de créer des méthodes pédagogiques appropriées et de stimuler les interactions dans l'environnement de la classe – tous ces facteurs pouvant faciliter l'alphabétisation et l'apprentissage dans les langues maternelles.

Lorsque l'instruction, les programmes scolaires et les matériels n'emploient pas la langue maternelle et ne prennent pas en compte l'univers connu des enfants, l'absentéisme se généralise, les redoublements augmentent et les résultats baissent. Une étude sur les données provenant de 160 groupes linguistiques dans 22 pays en développement a révélé que la non-utilisation de la langue maternelle constituait une cause majeure de non-scolarisation et de décrochage. Les enfants qui avaient la possibilité d'être instruits dans leur langue maternelle avaient beaucoup plus de chances d'être scolarisés et de le rester.¹⁴

Une politique d'enseignement en langue locale conduit à une baisse des taux de décrochage, à de meilleurs taux de rétention et à une amélioration des résultats.¹⁵ Les résultats aux évaluations du niveau d'alphabétisme sont toujours meilleurs lorsque la même langue est parlée à la maison et à l'école.¹⁶ Une étude au Mali a conclu que lorsque la langue maternelle était la langue d'instruction, les enfants présentaient cinq fois moins de risques de redoubler une classe et plus de trois fois moins de risques d'abandonner en cours d'études. En Éthiopie, une politique d'enseignement en langue locale a abouti à une baisse des taux de décrochage et à de meilleurs taux de rétention.¹⁷ Dans les écoles bilingues du Guatemala – qui concernent environ 15 % de la population – le taux de redoublement est divisé par deux et le taux de décrochage 25 % plus faible que dans les établissements traditionnels.¹⁸

Ne pas apprendre dans la langue maternelle accentue les inégalités préexistantes

Le fait de ne pas dispenser l'éducation dans la langue maternelle peut s'appréhender aussi dans la perspective de l'équité. La langue d'enseignement reflète souvent des inégalités sociales ou des asymétries de pouvoir plus larges.

Les groupes tribaux marginalisés, par exemple, se battent pour que leur identité et leur langue soient pleinement reconnues, respectées ou comprises au sein de la société en général. Le fait de ne pas utiliser les langues maternelles pour l'instruction constitue une forme de discrimination qui perpétue ces inégalités. Les enfants vivant dans des régions rurales pauvres ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques ont moins de chances d'accéder à une éducation de qualité et plus de risques de rester analphabètes à l'âge adulte.

Pour beaucoup d'enfants issus de communautés linguistiques minoritaires, surtout s'ils vivent dans des régions isolées, accéder à une éducation de bonne qualité requiert de surmonter une série d'obstacles significatifs. Lorsque des poches de marginalisation et de pauvreté préexistantes ou une mauvaise qualité d'enseignement rencontrent l'éducation dans une langue inconnue, les enfants ne sont souvent pas scolarisés et lorsqu'ils le sont, ils voient peu d'intérêt à aller à l'école.

Les groupes minoritaires restent proportionnellement les plus nombreux parmi les exclus de l'éducation. Pour mettre en place des politiques d'éducation inclusives qui garantissent à tous les enfants leur droit à l'éducation, il faudra offrir aux groupes minoritaires un enseignement dans leur propre langue.

Leçons de stratégie pour l'apprentissage en langue maternelle

Il est désormais bien établi que les enfants scolarisés dans leur langue maternelle dans les petites classes obtiennent de meilleurs résultats, en particulier dans l'acquisition de la lecture et l'écriture. Les enfants comprennent beaucoup mieux ce qui est enseigné et discuté en classe, ce qui leur laisse de l'espace pour développer des compétences essentielles au lieu de se démener pour s'instruire dans une langue qu'ils ne comprennent pas. En dépit des preuves indéniables qui se multiplient pour démontrer l'utilité et les bénéfices d'utiliser la langue maternelle pendant les premières de scolarité, peu de pays s'y sont intéressés. Les données probantes recueillies à travers le monde pointent avec force certaines questions prioritaires à prendre en compte au moment d'introduire des politiques bilingues ou multilingues ou des stratégies prenant en compte les langues maternelles. Voyons à présent quelles sont ces différentes priorités.

Commencer l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans la langue maternelle

Un programme scolaire enraciné dans la langue, la culture et l'environnement connu de l'enfant, avec des matériels pédagogiques appropriés et conçus localement, joue un rôle crucial dans le succès de l'apprentissage précoce. Dans des environnements multilingues, l'emploi de la langue maternelle dans les premières années de la scolarité va dans le sens des politiques axées sur l'enfant. Il s'agit de commencer par ce qui est familier pour acquérir ensuite progressivement de nouvelles connaissances. Cela facilite la transition entre la maison et l'école, stimule l'intérêt, la participation et l'implication des enfants. Ceux-ci sont ainsi mieux préparés à l'acquisition de l'alphabétisme, plus à l'aise et confiants à la fois à l'égard de leur langue maternelle et plus tard, le cas échéant, d'autres langues.¹⁹

Les recherches ont montré de façon convaincante qu'on apprend mieux une seconde langue lorsqu'on a bien acquis une première langue.²⁰ La voie la plus efficace consiste certainement à apprendre la langue dominante dans un second temps – avec des professeurs de langue spécialisés.²¹

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui doit se dérouler tôt dans la vie. Des enfants qui ne lisent pas bien en 3e année de primaire ont de fortes chances d'avoir du mal à suivre et risquent de ne jamais devenir des lecteurs habiles et confiants. À côté des autres facteurs qui influent sur les résultats scolaires, les expériences précoces d'alphabétisation sont particulièrement importantes pour les succès scolaires ultérieurs.²² La corrélation entre le niveau de lecture et les résultats scolaires a été testée dans une variété de situations.

On dispose de preuves significatives indiquant que les programmes d'éducation en langue maternelle sont capables de produire des lecteurs avec un niveau d'alphabétisme fonctionnel en deux à trois ans, au lieu de cinq ans dans beaucoup de programmes d'alphabétisation reposant sur une seconde langue.²³ Souvent, comme noté plus haut, les enfants n'apprendront jamais à vraiment bien lire dans une seconde langue. C'est pourquoi le fait de ne pas être instruits dans la langue maternelle peut constituer pour les enfants un désavantage marqué pour leur future trajectoire d'apprentissage. En même temps qu'un environnement alphabétisé et dynamique, de bonnes méthodes pédagogiques et un contexte familial favorables, l'apprentissage dans la langue maternelle est un élément crucial du puzzle de l'alphabétisation.²⁴

Il faut rappeler aussi que la confrontation à une langue inconnue à un âge trop précoce ou de manière trop abrupte peut avoir une influence néfaste sur la scolarité d'un enfant. Selon les recherches actuelles, une instruction dans la langue maternelle fondée sur un modèle de « sortie précoce » risque de ne pas porter de fruits à long terme, et de conduire à des résultats scolaires médiocres, que l'enseignement soit dispensé dans la langue maternelle ou dans la langue dominante.²⁵ Pour obtenir des bénéfices au plan scolaire, il apparaît qu'il faut au minimum six ans d'enseignement en langue maternelle (ou plus dans les écoles pauvres en ressources).²⁶ Apprendre dans sa langue maternelle sur une longue période de scolarité, avec l'introduction progressive d'autres langues et avec un programme culturellement approprié et des matériels pédagogiques adaptés qui favorisent l'ouverture sur le reste du monde, offre les meilleures chances de bénéficier d'une éducation de qualité.²⁷

Lorsqu'une même communauté utilise plusieurs langues différentes, il convient de choisir avec soin celle qui sera utilisée pour l'instruction, surtout dans certaines zones sensibles. Il faut alors impliquer la communauté dans ce choix et éviter que les langues locales dominantes n'en excluent d'autres sous des prétextes politiques ou ethniques. Il n'est pas impossible d'inclure toutes les langues dans le processus éducatif.

En Bolivie par exemple, la nouvelle législation sur l'éducation prévoit un enseignement en langue maternelle (avec l'espagnol en seconde langue) dans les régions où une langue autochtone unique domine, et un enseignement en espagnol (avec la langue autochtone en seconde langue) là où il existe une langue autochtone unique mais où l'espagnol est dominant. Dans les régions multilingues, le choix de la langue est déterminé par le Conseil communautaire de l'éducation à partir de critères établis.

Veiller à la disponibilité de matériels pédagogiques dans les langues maternelles

Les enfants doivent être attirés et impatients de découvrir la lecture et l'écriture, et il faut pour cela leur proposer des matériels pédagogiques compréhensibles et agréables. Dans la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire, les seuls supports de lecture mis à la disposition des élèves sont quelques rares manuels scolaires. Il n'existe pratiquement aucun autre matériel d'apprentissage. Dépourvus de matériels pédagogiques de qualité, les enfants peinent à s'instruire et à apprendre. Dans les pays en développement, la plupart des écoles primaires n'ont pas de bibliothèque et les livres sont un luxe hors de portée des familles.

La situation est encore plus désastreuse pour les enfants issus de communautés linguistiques minoritaires. Les manuels scolaires sont rarement disponibles dans les langues locales. Ils sont généralement réalisés dans une langue européenne ou une autre langue dominante, et conçus et utilisés comme si les enfants maîtrisaient pleinement cette langue. Les enfants sont censés comprendre des contenus incompréhensibles, difficiles du point de vue cognitifs et sans réel rapport avec leur vie quotidienne.

L'apprentissage de la lecture met en œuvre une gamme de compétences complexes qui se développent à l'aide de matériels appropriés. Parmi ces compétences, on peut citer la reconnaissance des sons, la mise en relation de sons et de symboles, l'acquisition de vocabulaire, la compréhension des contenus et le renforcement du sentiment d'assurance. Au fur et à mesure du développement des capacités linguistiques des enfants, il faut leur proposer des matériels plus complexes. Leur contenu cognitif doit stimuler les enfants afin que, tout en acquérant des connaissances, des compétences et des concepts dans leur langue maternelle, ils améliorent parallèlement leurs résultats dans toutes les autres matières.

Dans la plupart des situations de multilinguisme, il n'existe pas de supports pédagogiques dans la langue maternelle des enfants. En Papouasie Nouvelle-Guinée, où on dénombre plus de 800 langues dont 450 sont utilisées pendant les premières années d'éducation, il n'y a pratiquement aucun matériel pédagogique approprié. Il n'est donc pas surprenant que les taux de rétention soient faibles.²⁸ Une étude réalisée dans l'État du Jharkhand en Inde a montré que très peu de matériels pédagogiques de lecture et d'écriture étaient produits dans les langues tribales ou régionales, ce qui se traduisait par un faible niveau de compétences en lecture et en écriture.²⁹ Parallèlement, un examen de la situation dans les écoles africaines a révélé que les pratiques pédagogiques et le développement de l'alphabétisme sont négativement influencés par le manque de matériels pédagogiques appropriés.³⁰

La disponibilité de supports pédagogiques de bonne qualité, dans une langue appropriée et avec un contexte pertinent pour les élèves, a une importance cruciale ; leur absence a un impact négatif profond sur l'apprentissage et le niveau d'alphabétisme des enfants.³¹

Malheureusement, même lorsque des matériels pédagogiques en langue maternelle sont utilisés, il n'y a souvent pas assez de ressources dédiées à cela pour que les programmes réussissent pleinement. Si les matériels en langue maternelle sont insuffisants, ce type de programme va inévitablement à l'échec. Sans supports appropriés, l'enseignement des premières notions d'alphabétisation est extrêmement compliqué, et il est presque impossible aux enfants d'acquérir une véritable aisance dans la lecture et l'écriture.

DÉVELOPPER LES LANGUES ET LES MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES LOCAUX

Beaucoup de langues minoritaires reposent davantage sur des traditions orales plutôt qu'écrites et l'écriture n'y est pas très développée. Dans les cas où il n'existe pas de forme écrite de la langue, il faudra réunir des linguistes, des éducateurs et des membres des communautés pour définir une orthographe, une grammaire et des dictionnaires. L'établissement d'une orthographe et la production de matériels peuvent contribuer à la mise en valeur des langues maternelles. Le fait de mettre les histoires par écrit et de documenter le passé ou les savoirs locaux contribue au développement de la langue.

On avance fréquemment l'argument selon lequel les langues locales sont sous-développées pour justifier de les négliger, mais cette condition résulte souvent de leur marginalisation ou de l'absence d'intérêt envers leur développement. D'autres voix font valoir le temps et les ressources nécessaires pour développer le vocabulaire, former les enseignants et produire des matériels pédagogiques et d'apprentissage.

Des matériels en lien avec la culture locale, préparés en équipe avec des volontaires locaux, contribuent à stimuler l'attachement et le respect de la langue et la culture locales. En outre, les matériels ainsi produits évoqueront des lieux familiers, des endroits et des activités qui intéressent les enfants, dans une langue claire et compréhensible.

L'intégration des savoirs locaux et autochtones dans les textes et les matériels pédagogiques requiert des recherches, avec la participation de la communauté ; le seul moyen de produire des ressources matérielles de qualité dans la langue locale consiste à impliquer directement les membres de cette communauté linguistique dans ce travail. On se heurtera probablement à un manque d'auteurs et de rédacteurs compétents pour réaliser des supports pédagogiques en langue locale, mais leurs capacités peuvent être renforcées par la formation et l'expérience. Souvent, le développement de la littérature en langue maternelle a été favorisé par des concours

d'écriture, des festivals, des séances de signatures de livres, des ateliers d'écriture et d'illustration, des débats et des programmes radio ou télévisés (par ex. le programme Srujan en Orissa). Les artistes locaux peuvent réaliser des illustrations en rapport avec le texte et appropriées au contexte local.

Au-delà de son importance dans l'apprentissage des enfants, l'alphabétisme joue un rôle essentiel pour la revitalisation et la régénération des langues autochtones. Consigner et documenter l'histoire et les « histoires » de la population d'une nation enrichit son héritage national. Les matériels imprimés contribuent à préserver les traditions pour les générations futures, élargissent la gamme des fonctions de la langue, la valident et lui donnent un statut. L'usage de matériels locaux réalisés dans des langues locales redonne une dignité à des populations souvent marginalisées. Cela stimule la réaffirmation de l'identité locale et revitalise l'identité autochtone.³² Pour beaucoup de personnes, cela signifie : « *M'identifier avec ma communauté ethnique, avec notre passé, notre histoire, notre vision du monde, notre langue ; aujourd'hui, pour revendiquer nos droits ; et à l'avenir, pour nous projeter dans le futur avec des chances égales à celles des autres peuples de notre pays* ». ³³

Éduquer la petite enfance dans la langue maternelle

Le développement de l'alphabétisme commence dès le début de la vie, et l'environnement du foyer représente un facteur important de succès pour l'apprentissage des enfants.³⁴ Les recherches ont prouvé l'importance cruciale de la lecture à voix haute avec les enfants.³⁵ Ils acquièrent ainsi les connaissances et les compétences nécessaires pour apprendre à lire. Lorsque les parents et la communauté participent au développement de l'alphabétisme, les résultats montrent une nette amélioration. Plus les enfants sont exposés tôt à des histoires lues, meilleur sera leur niveau en lecture : 15 minutes de lecture par jour exposent les enfants à un million de mots écrits par an, ce qui les aide à acquérir un vocabulaire plus riche.

Les enfants disposant de matériels à la maison ont plus de chances d'apprendre à lire couramment.³⁶ Mais une telle situation n'est souvent pas réaliste (lorsque les parents sont analphabètes ou n'ont pas accès aux livres, par exemple). Dans ces cas, les ressources disponibles à l'école jouent un rôle encore plus important. Le développement précoce de l'alphabétisme dans le cadre des activités de protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) peut exercer une influence sur les résultats ultérieurs et permet de compenser les désavantages subis

par les populations défavorisées, notamment les communautés linguistiques minoritaires.³⁷ Les enfants instruits dans leur langue maternelle dans les structures préscolaires tendent à dépasser – dans pratiquement tous les domaines de compétences – leurs camarades qui reçoivent l'enseignement dans une autre langue. Ils acquièrent l'alphabétisme et d'autres compétences dans un environnement qui sollicite davantage leur participation, s'intègre mieux à la culture locale et est plus adapté aux enfants.³⁸

Encourager les méthodes pédagogiques les plus efficaces

Le succès de l'alphabétisation précoce ne dépend pas que de la disponibilité de matériels adaptés, mais aussi de la manière d'introduire et d'enseigner ces compétences. L'apprentissage par cœur et la mémorisation pure, axés sur les manuels scolaires, ont toutes les chances d'aboutir à une aisance de lecture et une compréhension limitées chez l'enfant. Les enseignants doivent avoir recours à des méthodes pédagogiques participatives, où l'enfant est actif dans le processus d'apprentissage.³⁹ Mais ces méthodes ne fonctionnent que si les enfants comprennent la langue d'instruction et peuvent s'engager dans des interactions.

Former et déployer des enseignants en langue maternelle

L'éducation en langue maternelle nécessite des enseignants qui partagent la langue et la culture des enfants. Il faut aussi que les enseignants soient formés dans la langue qu'ils utiliseront pour enseigner.⁴⁰ Il arrive que des enseignants ne soient pas totalement qualifiés dans la langue d'instruction et peinent à enseigner dans une langue « dominante » qu'ils ne maîtrisent pas pleinement eux-mêmes. D'autres appartiennent à des groupes linguistiques minoritaires et ont été exclus du processus d'apprentissage à cause de l'absence de matériels pédagogiques dans leur langue.⁴¹

Les lacunes de compréhension se répercutent en cascade entre les générations lorsqu'un enseignant, qui n'a lui-même jamais pleinement compris son propre professeur, s'efforce d'instruire un enfant dans une langue que celui-ci comprend à peine (voir un exemple en Namibie dans l'encadré 2).

La formation des enseignants doit prendre en compte l'importance de la diversité linguistique et devrait aider les enseignants à appliquer des méthodes utilisant la langue de l'apprenant. Ce type d'approche va à l'encontre des stratégies (souvent) centralisées qui encadrent le développement et le déploiement du corps enseignant. Les pays devraient collaborer avec les organisations d'enseignants – syndicats et comités professionnels – en vue de préparer des mesures appropriées de recrutement et de formation des enseignants.

NAMIBIE : UNE CRISE DE LA COMPRÉHENSION DE L'ANGLAIS CHEZ LES ENSEIGNANTS ?

Au moment de son indépendance en 1990, la Namibie – qui compte 13 langues locales – a choisi comme première langue nationale l'anglais, en dépit du fait que le pays n'avait aucun héritage historique de l'anglais en tant que langue coloniale. De plus, les citoyens pour qui l'anglais était la première langue formaient une infime minorité.

Cette décision fut bien accueillie par la population, dans la mesure où elle permettait de rompre avec l'afrikaans qui était en vigueur lorsque le pays était sous la férule de l'Afrique du Sud. Elle était également fondée sur l'idée que l'apprentissage précoce de l'anglais favorisait des succès ultérieurs en termes d'emploi et d'instruction. Mais cette politique a été introduite trop rapidement sans investissements ni préparatifs suffisants. Les enseignants se sont ainsi trouvés devoir enseigner dans une langue qu'ils comprenaient à peine. Plus de vingt ans après, l'impact se fait encore sentir sur les nouvelles générations. Une étude entreprise par le gouvernement en 2011 a révélé que 98 % des enseignants namibiens ne maîtrisaient pas suffisamment la langue : seuls 2 % d'entre eux n'avaient pas besoin d'une formation complémentaire d'anglais de base. Malgré des dépenses élevées en faveur du secteur éducatif, les taux d'échec restent décourageants avec seulement quatre apprenants sur dix (39 %) qui ont des chances d'atteindre la 12^e année de scolarité ; cette situation a été attribuée en partie du moins à cette politique linguistique désastreuse.

Source: « Language in Schools in Namibia: The Missing Link in Educational Achievement? » Priscilla G Harris. The Urban Trust of Namibia, 2011

Investir dans l'apprentissage en langue maternelle

Le coût potentiel de la mise en place d'un système d'apprentissage en langue maternelle est souvent cité pour justifier l'impossibilité de ce projet : les responsables politiques affirment que c'est impensable du point de vue financier dans des pays aux ressources limitées. Il est clair que dans certains pays où coexiste un grand nombre de groupes linguistiques, l'introduction généralisée d'un enseignement précoce en langue maternelle peut apparaître comme un défi économique. Pourtant il existe des approches abordables, et l'investissement se justifie totalement par son impact sur l'amélioration de l'éducation – qui contrebalance les coûts à lui seul.

On a pu constater aussi que l'insuffisance initiale des fonds alloués à des programmes d'éducation multilingues avait mené à des échecs. Il convient d'identifier à l'avance de quels fonds disposeront ces politiques. Au Malawi par exemple, un programme linguistique local n'a pas pu être déployé comme prévu à cause de l'insuffisance des ressources dont il disposait.⁴²

Une dépense qui en vaut la peine

Si les coûts précis varient selon les contextes et les approches, il est évident que les investissements consacrés à l'éducation en langue maternelle sont largement rentabilisés par l'amélioration des performances éducatives. Dans les rares cas où les bénéfices ont été mesurés, les économies réalisées grâce à la diminution des redoublements et des décrochages compensaient largement les coûts supplémentaires liés à la mise en œuvre et au fonctionnement de la scolarisation en langue

locale (réalisation des matériels pédagogiques, formation des enseignants, etc.). Les décrochages, les redoublements ou les échecs d'apprentissage représentent du temps, des matériels et des infrastructures. Former des enseignants dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas contribue à l'utilisation inefficace des ressources.

Au Guatemala par exemple, une étude a découvert que l'enseignement bilingue axé sur la langue maternelle engendrait une économie de 5,6 millions de dollars US par an par la baisse des taux de décrochage et de redoublement, et ceci en dépit de coûts initiaux plus élevés liés à l'introduction de nouveaux matériels et à la formation des enseignants.⁴³ Au Mali, si les programmes délivrés exclusivement en français coûtent 8 % de moins que les programmes multilingues, une étude de la Banque mondiale a estimé que le coût total de l'éducation d'un élève pendant les six ans du cycle primaire en français revenait en réalité 27 % plus cher, à cause des forts taux de redoublement et de décrochage.⁴⁴

Limiter les dépenses

Il a été démontré que les coûts supplémentaires associés aux manuels et à la formation des enseignants pouvaient être cantonnés dans la limite de 10 % du budget total de l'éducation.⁴⁵ Par exemple, les calculs ont révélé que l'augmentation du coût engendré par l'introduction de l'éducation bilingue dans le système éducatif basque en Espagne ne dépassait pas 4,75 % ; la mise en place d'une instruction en maya au Guatemala n'a coûté que 4 à 5 % de plus au secteur éducatif.

Des approches alternatives abordables

Dans beaucoup de pays en développement, les tâches de réalisation des supports imprimés peuvent s'avérer fastidieuses et les coûts d'édition et de publication devenir prohibitifs. Dans les très petites communautés linguistiques, les tirages risquent de ne pas être rentables pour les imprimeurs, et le recours à des maisons d'édition internationales est à la fois inapproprié et coûteux.

Pourtant, il existe des méthodes alternatives pour éviter de produire des matériels à grands frais. Une étude a révélé que la production centralisée de matériels multilingues en Afrique du Sud avait abouti à des matériels beaucoup trop cher dans l'ensemble des nombreux groupes linguistiques. Ainsi, si l'Afrique du Sud dispose d'une politique admirable d'éducation multilingue, elle s'appuie sur un modèle inefficace. Bien qu'il puisse être agréable de disposer de matériels imprimés attractifs, l'édition décentralisée représente sans doute la meilleure voie. Une étude des différences entre l'Afrique du Sud et l'Éthiopie a constaté que : « *des matériels pédagogiques coûteux, agréables du point de vue esthétique, se retrouvent rarement aux mains des élèves... la production décentralisée et les sociétés d'édition et d'impression locales ont bien mieux réussi à placer des livres dans les mains des élèves que l'Afrique du Sud pourtant beaucoup plus riche. Ces livres ne sont pas luxueux. Ils sont imprimés sur du papier blanc sans illustrations en couleur, mais ils sont fonctionnels et bon marché.* »⁴⁶

Les preuves indiquent que des livres simples avec des couvertures rigides et des dessins en noir et blanc répondent aux besoins des élèves – surtout si l'alternative est un livre coûteux à partager entre 4, 5 ou parfois même 30 élèves.

En Papouasie Nouvelle-Guinée, des matériels pédagogiques ont été publiés dans des centaines de langues dans le format des « shell books ». Un « shell book » est un concept qui utilise l'informatique pour permettre aux équipes sur le terrain d'insérer des textes traduits et des illustrations culturellement appropriées dans un modèle – une coquille ou « shell » en anglais – tiré d'une publication existante. Ce système de « shell book » permet de compléter la littérature locale et d'accéder à des informations utiles. Cette approche innovante a permis de surmonter les défis linguistiques en Papouasie Nouvelle-Guinée où le nombre de langues – 800, dont 450 sont actuellement utilisées dans l'éducation primaire en langue maternelle – entraînerait effectivement des frais énormes s'il fallait imprimer des livres complets.

Il arrive aussi que des groupes linguistiques vivent de part et d'autre des frontières nationales. Le processus sera plus aisé si les éditeurs, les ministères de l'Éducation, les experts linguistiques, les ONG et les communautés (par-delà les frontières si possible) collaborent tous ensemble.

Les exemples précédents de production de matériels d'apprentissage multilingues suggèrent que les coûts engendrés ne sont pas nécessairement excessifs.⁴⁷

Les leçons de l'expérience : quelques études de cas en faveur de l'apprentissage en langue maternelle

Expériences d'amélioration des niveaux de lecture et des résultats scolaires grâce à des matériels en langue maternelle en Inde

Grâce à des fonds et des ressources du gouvernement, des matériels ont été développés pour les écoles primaires dans huit langues minoritaires en Andhra Pradesh⁴⁸ et dix langues en Orissa.⁴⁹ Une démarche thématique intégrée a été mise en œuvre pour la première et la deuxième année de primaire. Ces matériels incluent des abécédaires, des supports d'apprentissage de la lecture, des grands livres à lire en groupe et des petits livres à lire seul ou à deux, la majorité ayant été rédigé par des auteurs locaux. Le contenu factuel était fourni par la communauté et la culture locale. Des supports aux activités d'acquisition de la lecture incluant des images ou des photos, des cartes avec des lettres et des mots ainsi qu'une variété de jeux ont été produits. Pour les années primaires suivantes, un programme d'apprentissage d'une seconde langue et des manuels bilingues et en langue maternelle pour les différentes matières ont également été élaborés. Tous les matériels ont été développés avec l'appui des enseignants locaux et de la communauté. Ces programmes ont obtenu des résultats positifs remarquables sur les taux d'inscription, de fréquentation et de réussite dans l'ensemble du parcours scolaire.⁵⁰

Certaines écoles du programme ont été sélectionnées pour des objectifs de recherche spécifiques et des matériels supplémentaires ont été développés pour encourager la lecture à la maison comme à l'école et stimuler la participation de la communauté. Un programme comme « Lire ensemble », par exemple, relie les traditions orales et les supports écrits. Le contenu provient des récits oraux fournis par les membres de la communauté à partir de l'histoire, de l'environnement, de récits et de chansons du lieu. Des centres de ressources de lecture et d'apprentissage ont été créés et sont gérés par la population des villages. Tout cela a stimulé l'intérêt et l'implication de la communauté à l'égard de l'éducation des enfants ; les élèves de ces écoles ont obtenu de bien meilleurs résultats en lecture et en niveau d'instruction.⁵¹

En Orissa, un programme intitulé Srujan a été mis en place par l'équipe dirigeante en vue d'améliorer l'accès du programme d'éducation multilingue aux connaissances, aux informations et aux matériels.⁵² Srujan s'appuie sur une approche basée sur la communauté dans le but de relier les savoirs et les pratiques de la communauté avec le programme scolaire, à la fois dans le cadre de l'école et par des activités extrascolaires : récits et contes, jeux traditionnels, art et artisanat, musique et danse, et étude de la nature.

Ce programme a rencontré un vif succès. Les enfants ont mieux compris les contenus qui leur étaient proposés et ont pu faire le lien entre les connaissances scolaires et leurs propres expériences. En six mois, les élèves de première année étaient capables d'identifier des mots et des lettres dans une phrase et de lire une phrase en la comprenant ; ils ont également démontré leur capacité de réflexion créative.⁵³

L'EXEMPLE ET LES LEÇONS DE L'INITIATIVE « LITERACY BOOST »

Après avoir découvert que les résultats en lecture des enfants participant à ses programmes étaient bien inférieurs aux attentes, Save the Children a lancé l'initiative « Literacy Boost » (littéralement, Stimuler l'alphabétisation). Les enfants n'apprenaient pas à lire couramment et les niveaux d'alphabétisme restaient insuffisants. L'organisation a aussi compris qu'il fallait fournir aux enfants des matériels en langue locale le plus tôt possible et que l'aide des parents et de la communauté, qui s'expriment dans la langue maternelle de l'enfant, était nécessaire pour compléter l'apprentissage à l'école par une gamme d'activités ludiques autour de la lecture dans la langue maternelle. Le programme « Literacy Boost » a été mis en place avec diverses interventions axées sur le développement des compétences d'alphabétisme : sensibilisation de la communauté à la lecture, ateliers de création de matériels, camps de lecture et banques de livres dans tous les villages aux alentours des écoles. Les enseignants ont suivi des sessions de formation pour améliorer l'enseignement de la lecture sur cinq points clés : connaissance des lettres, conscience phonémique, aisance, vocabulaire et compréhension. Une part essentielle du programme consistait à s'assurer que les communautés disposaient d'une variété et d'une quantité plus vastes de supports imprimés attractifs et pertinents pour inciter les enfants à lire.

Les enfants empruntent les livres et les lisent à la maison et à l'école. Les parents et la communauté sont guidés pour aider les enfants à apprendre à lire. Le programme « Literacy Boost » propose aussi des programmes de formation aux enseignants axés sur l'amélioration des méthodes d'enseignement de la lecture et l'organisation d'activités d'appui au programme scolaire. Des évaluations ont été établies pour aider les enseignants à mieux comprendre les besoins des enfants et à adapter leur enseignement en conséquence.

Pour plus d'informations, voir Save the Children 2012

<http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6931.pdf>

L'expérience multilingue aux Philippines

Aux Philippines, les problèmes associés à l'éducation bilingue des minorités linguistiques sont dus au manque de matériels pédagogiques et de supports de lecture dans les langues locales. La rareté des supports et matériels appropriés est souvent citée comme un obstacle au développement d'un programme localisé.⁵⁴

Pour le lancement du programme d'éducation en langue maternelle, les enseignants ont préparé une série d'histoires traditionnelles bilingues en lubuagan. Ces récits reflètent la culture et le mode de vie des élèves, ils facilitent la compréhension du contenu et la réflexion en mettant en scène des situations familiales

et des références au contexte. Les livres ont été proposés à des élèves du premier cycle élémentaire et à ceux des niveaux plus élevés qui ne savaient pas lire, dans l'espoir de les motiver et les intéresser. Si certaines histoires ont été écrites par les enseignants, d'autres ont été rédigées par des membres de la communauté linguistique lubuagan dans des ateliers d'écriture. Au vu de la rareté des supports disponibles, les enseignants ont fini par écrire les histoires sur des feuilles volantes afin d'offrir davantage de possibilités de lecture aux élèves. Pourtant, en dépit de ces conditions, les notes d'examen des enfants qui étudiaient en lubuagan ont augmenté jusqu'à 40 % pour la lecture et la connaissance de la langue. Les notes en filipino se sont améliorées de 38 % et en anglais de 31 %. Il est apparu que ces améliorations étaient liées aux nouvelles compétences acquises par les élèves dans leur langue maternelle.⁵⁵

Le succès de ces programmes a amené le gouvernement à réformer le système éducatif. La langue maternelle est devenue obligatoire comme langue d’instruction depuis le jardin d’enfants jusqu’à la 3^e année de primaire. Ensuite, entre la 4^e et la 6^e année de primaire, elle est

progressivement remplacée par l’anglais. Toutes les matières sont ensuite enseignées en anglais jusqu’à la fin du lycée, la connaissance de l’anglais étant considérée par le pays comme un avantage compétitif pour sa population sur le marché de l’emploi.

L’APPROCHE DU « NID LINGUISTIQUE » AU YUCATAN (MEXIQUE)

À l’invitation du Congrès national de l’éducation indigène et interculturelle, le collectif « Muuch Kaanbal » (Apprendre ensemble), membre de la coalition CME au Mexique (Civil en la Educación) s’est familiarisé avec la méthodologie dite « Language Nest » (nid linguistique) pour revitaliser les langues autochtones parmi les enfants des groupes linguistiques menacés.

L’approche « Language Nest » est une méthodologie basée sur l’immersion pour revitaliser une langue. Dans ces programmes, des personnes plus âgées qui parlent la langue locale participent à l’éducation des petits enfants dans le but d’améliorer les échanges linguistiques intergénérationnels.

Après avoir appris la méthodologie de cette approche linguistique, le collectif « Muuch Kaanbal » a ouvert son premier programme « Language Nest » au Yucatan (Mexique) trois ans plus tard. Il vise à la renaissance de la langue et la culture maya. Le programme est exécuté par des membres de la communauté, qu’on appelle les « guides Language Nest ». Ils s’efforcent de diffuser la langue et la culture maya auprès de la jeunesse. Ce sont des grands-parents, des artisans ou des paysans.

Au travers d’activités quotidiennes, l’approche stimule chez les jeunes enfants la compréhension et la prise de conscience de la valeur de leur identité culturelle originale. Les connaissances de la vie quotidienne sont exploitées dans les activités. Pendant que les enfants vaquent à leurs activités, un guide leur explique ce qu’ils sont en train de faire en utilisant la langue menacée. Il peut s’agir d’activités comme la cuisine, la couture, le tissage de hamacs ou la réalisation d’objets d’artisanat. Toutes les communications sont échangées en langue maya et tous les matériels utilisés sont d’origine locale.

Cette approche ne se contente pas d’enseigner la langue indigène, elle vise aussi à faire mieux comprendre les traditions autochtones. L’accent est mis en priorité sur la construction d’un sentiment d’attachement et de respect pour la terre et sur la coexistence harmonieuse entre les enfants et la communauté, conformément à la culture ancestrale. Les activités visent aussi à renforcer l’autonomie des populations.

Aujourd’hui, quatre programmes « Language Nest » sont en œuvre à Izamal, Chocholá, Peto et Tixmehuac.

Source: Muuch Kaanbal, membre de la coalition CME au Mexique Incidencia Civil en la Educación. Texte de Mary Brenda Aracelly Poot Poot et Mary Rame Gomez

Conclusions et recommandations

Beaucoup d'enfants n'apprennent pas grand-chose à l'école dans les pays en développement. Cette réalité peut se rattacher au fait qu'ils sont éduqués dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas totalement. Une telle pratique amène des résultats, des connaissances et des compétences médiocres – sinon inexistantes, des expériences négatives et des niveaux élevés de décrochage et de redoublement. Pour améliorer la qualité de l'éducation, les politiques linguistiques doivent tenir compte de l'apprentissage en langue maternelle. Les modèles éducatifs qui ignorent la langue maternelle dans les premières années peuvent s'avérer improductifs, inefficaces et néfastes pour l'apprentissage des enfants. L'enseignement en langue maternelle – au moins pendant les premières années – permet aux enseignants d'enseigner et aux apprenants d'apprendre plus efficacement.

L'éducation en langue maternelle a trop longtemps été largement ignorée par les décideurs politiques. Des signes encourageants indiquent que l'attention politique commence à se tourner vers une meilleure compréhension de l'importance de l'enseignement dans les langues maternelles, mais il reste encore un long chemin à parcourir. Davantage de pays élaborent des politiques et des programmes incluant la langue maternelle dans les premières étapes de l'apprentissage, mais il reste nécessaire de formuler des politiques plus appropriées, de mieux préparer l'introduction de la seconde langue et de s'assurer que des ressources adéquates sont réservées à cet effet.

La Campagne mondiale pour l'éducation affirme que les preuves démontrent que certains domaines doivent être prioritaires dans le développement des politiques, afin de produire des politiques plus proches des besoins et plus nuancées pour encadrer l'apprentissage dans la langue maternelle. Ces priorités sont définies ci-dessous.

Actions recommandées aux gouvernements des pays en développement

Même si la situation linguistique est différente dans chaque pays, et les réponses à y apporter aussi, on peut distinguer de larges points communs à exploiter :

- 1. Faire preuve d'une forte volonté politique à l'égard de l'introduction de l'enseignement en langue maternelle en** s'engageant fermement à soutenir l'éducation en langue maternelle.
- 2. Introduire des politiques linguistiques :**
 - garantissant que les premières années d'éducation seront dispensées dans la langue maternelle pour alphabétiser les enfants d'abord dans leur première langue ;
 - introduisant progressivement une seconde langue selon des étapes soigneusement déterminées, si possible avec des spécialistes formés à l'enseignement de la langue.
- 3. Soutenir la réalisation de matériels pédagogiques peu chers dans la langue maternelle**
 - Établir des mécanismes flexibles de création et de vente de manuels et de supports de lecture plutôt qu'un système centralisé de commande et de distribution des livres.
 - Développer les capacités locales requises pour la production de matériels d'alphabétisation, de supports à l'enseignement de la langue, d'ouvrages de grammaire pédagogiques, de dictionnaires, etc.
 - Impliquer les enseignants et la communauté locale dans la réalisation de matériels à partir des savoirs, des pratiques et de l'environnement des lieux.

-
- Veiller à documenter proprement les langues non écrites, avec l'aide d'experts et de membres des communautés locales.
 - Autoriser les autorités locales à disposer d'une ligne budgétaire pour traduire, réaliser et imprimer des livres et des matériels dans la langue maternelle des enfants au lieu de simplement réceptionner des colis de livres écrits dans une langue déterminée au niveau central.
- 4. Aider les enseignants à appliquer efficacement la politique multilingue**
- Veiller à ce que la formation des enseignants et la gestion des performances mettent la priorité sur l'alphabétisation précoce dans les langues locales, et développent la maîtrise de la langue d'instruction de l'enseignant lui-même, ainsi que ses compétences pédagogiques dans la première et la deuxième langue.
 - Dans les pays comptant plusieurs groupes linguistiques, collaborer avec les syndicats d'enseignants afin de mettre en place des méthodes de recrutement et de formation appropriées. Des enseignants pourraient ainsi être nommés dans des endroits en fonction des langues qu'ils pratiquent, et des mesures incitatives être offertes pour les postes situés dans des zones rurales.
 - Former les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement interactives, axées sur l'apprenant ainsi que des approches de la conception et l'application des programmes scolaires qui favorisent l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

- 5. Investir dans l'enseignement multilingue** en renforçant l'appui financier apporté à l'enseignement en langue maternelle, surtout au stade initial des programmes. Allouer des budgets spécifiques consacrés à renforcer et faciliter les investissements dans l'enseignement en langue maternelle.
- 6. Construire un environnement communautaire favorable** : il est important que les communautés et les familles prennent conscience des avantages de l'apprentissage dans la langue maternelle. Pour cela, elles doivent disposer d'informations sur la situation et la fonction des langues et des cultures.

Actions recommandées aux gouvernements des pays donateurs

1. Renforcer la visibilité des politiques linguistiques axées sur les langues maternelles en tant qu'indicateur de qualité et d'équité de l'éducation dans les critères de référence et les systèmes nationaux et internationaux.
2. Apporter un soutien financier à l'introduction de programmes d'enseignement en langue maternelle, y compris des programmes auxiliaires qui rassemblent des preuves en faveur de l'évolution vers les langues maternelles et de l'amélioration du niveau dans la deuxième langue.
3. Fournir une assistance technique aux gouvernements partenaires en vue de former des enseignants aux méthodes d'alphabétisation bilingues ou basées sur la langue maternelle et renforcer les capacités de décentralisation de la réalisation des livres en langue maternelle au sein de l'administration de l'éducation.

Notes et références

1. Dans le contexte de l'éducation, la langue maternelle fait référence à la langue apprise par un enfant en premier, et qu'il parle en général le mieux. Dans la majorité des cas, la première langue apprise par un enfant et celle qu'il parle le mieux sont la même, surtout dans les premières années.
2. Dans ce rapport, les termes « langue dominante » font référence à la langue principale utilisée dans le secteur éducatif d'un pays donné. Il s'agit parfois de la langue de l'ancien colonisateur, ou de celle d'un groupe linguistique dominant dans le pays. Dans les deux cas, nous l'utilisons pour évoquer la langue utilisée de manière prépondérante, voire universelle, dans le système national d'éducation.
3. Walter, Stephen (2000): "Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session". À consulter ici : <http://www.sil.org/resources/archives/40199>
4. Banque mondiale, 2005 :« Education Notes: In Their Own Language...Education for All ». À consulter ici : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
5. Dutcher, N. Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies 2004:7 http://www.cal.org/resources/pubs/fordreport_040501.pdf
6. Pinnock H. (2009) Language and Education: the missing link. À consulter ici : <http://www.unesco.org/education/EFAWG2009/LanguageEducation.pdf>
7. Ouane, A. et Glanz, C. 2010. « Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education » Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
8. Les résultats d'un test au Malawi, où la langue maternelle est utilisée pendant les quatre premières années de scolarité, et au Malawi, où l'enseignement se déroule exclusivement en anglais, montrent que « la majorité de ceux qui ne parviennent pas à acquérir des compétences de base en anglais poursuivent leur éducation en anglais dans un chaos d'incompréhension : sans compréhension, il est difficile de développer des concepts ou des compétences académiques, et il existe un réel danger de voir l'expérience scolaire devenir plus débilante qu'enrichissante ». (Williams 1998:92) Suite à ces constatations, un programme d'apprentissage de la lecture en primaire a été établi par le ministère de l'Éducation.
9. Williams, E. 1996. Reading in Two Languages at Year 5 in African Primary Schools. *Applied Linguistics*. 17(2): 182-209. Williams, E. 1998. Investigating bilingual literacy: evidence from Malawi and Zambia. [Education Research, Serial Number 24] Department du développement international, Londres.
10. UNICEF et Jharkhand Tribal Welfare Research Institute (JTWRI), 2013: « Language Diversity in Jharkhand: A study on socio-linguistic pattern and its impact on children's learning in Jharkhand » http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
11. Jhingran 2005. *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education* New Delhi, APH Publishing.
12. Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Voir aussi Jhingran (ibid).
13. MacKenzie P, 2010. « Mother-tongue based multilingual curriculum as a means to quality education: Lessons from minority language communities in India and Bangladesh » Présentation à l'université Goldsmiths, Université de Londres. Voir notes sur : <https://www.gold.ac.uk/media/Pamela%20MacKenzie%20Seminar%20Notes.pdf>
14. J Smits, J Huisman et K Kruijff, 2008. « Home language and education in the developing world. Document de préparation pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT « Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance ». UNESCO, 2009.
15. Ibid (Smits 2008). Heugh, K. 2006. Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes. Dans : Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., & Wolff, H.E. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*.
16. PIRLS 2011 http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf
17. Heugh (Ibid).

-
18. Banque mondiale, 2005 :« Education Notes: In Their Own Language...Education for All ». À consulter ici : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
 19. L'UNESCO définit l'alphabétisme comme « la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. »
 20. Banque mondiale, 2005 :« Education Notes: In Their Own Language...Education for All ». À consulter ici : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf Consultez également : Cummins J. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Février 2001. Sprogforum, 7(19), 15-20. (http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf)
 21. Voir Heugh K., Benson C., Bogale B., Yohannes M., Recommandation 5, Page 119 « Final Report Study On Medium Of Instruction In Primary Schools In Ethiopia » Étude commanditée par le ministère de l'Éducation septembre-décembre 2006.
 22. Clark et Rumbold 2006: « Reading for Pleasure: A research overview ». National Literacy Trust http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf
 23. Walter S. « Mother Tongue-based Education in Developing Countries: Some emerging insights. » GIAL/SI. À consulter ici : <http://www.globalpartnership.org/media/library/blog/Steve-Walter-Mother-TongueInsights.pdf>
 24. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) Étude internationale 2011. Extrait du rapport résumé du PIRLS disponible ici : http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf
 25. La sortie précoce correspond à quatre ans maximum d'enseignement dans la langue maternelle, et la transition vers la langue d'État ou la langue nationale en 3e ou 4e année de primaire.
 26. HassanaAlidou, AliouBoly, Birgit Brock-Utne, YayaSatinaDiallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006). Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa
 27. L'apprentissage de la langue maternelle et d'autres langues ne s'excluent pas mutuellement, et les études démontrent les bénéfices observés chez les enfants qui développent parallèlement leur connaissance de leur première langue et d'autres langues, voir Heugh, K. 2006. Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes. Dans : Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., & Wolff, H.E. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. Ou Thomas, W. et Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <http://escholarship.ucop.edu/uc/item/65j213pt#page-5>.
 28. Chiffres obtenus sur le site Internet de l'AusAid, consulté en juillet 2013, à l'adresse : <http://www.ausaid.gov.au/countries/pacific/png/Pages/education.aspx>
 29. UNICEF et Jharkhand Tribal Welfare Research Institute (JTWRI), 2013: « Language Diversity in Jharkhand: A study on socio-linguistic pattern and its impact on children's learning in Jharkhand » http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
 30. HassanaAlidou, AliouBoly, Birgit Brock-Utne, YayaSatinaDiallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006). Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa.
 31. Par ex. en Afrique du Sud : <http://www.literacy.uct.ac.za/EJPretorius.html>.
 32. Hornberger 2009: « Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience) » Université de Pennsylvanie.
 33. Hoernberger (ibid):14.

34. Clark, 2007. « Why Families Matter to Literacy: A brief research summary ». National Literacy Trust. http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2040/Why_families_matter.pdf
35. Pour en savoir plus sur ces recherches, rendez-vous sur : http://www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research
36. Friedlander et al 2012: « Life-wide learning: Supporting all children to enjoy quality education. » Elliott Friedlander, Amy Jo Dowd, IvelinaBorisova et Jarret Guajardo, Save the Children USA, Octobre 2012. Article présenté lors de la Global Thematic Consultation « Addressing inequalities: The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All ».
37. PIRLS 2011 http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf
38. Vijaykumar G., Pearce P. et Meherun N (2011) « First Language-based Preschools in Adivasi Communities in the Chittagong Hill Tracts of Bangladesh » cité dans C. Benson, K. Kosonen (eds.) « Language Issues in Comparative Education », Sense Publishers « Ces avantages sont constatés en dépit du fait que les enfants qui fréquentent des établissements préscolaires où l'enseignement est dispensé dans la langue maternelle disposent de ressources économiques nettement plus limitées, d'un accès moindre à des supports de lecture à la maison, et d'enseignants beaucoup moins expérimentés. »
39. Voir par exemple « Quality Educators for All Exchange Seminar: Promoting Mother Tongue Education in Uganda and Mali » http://www.oxfamnovib.nl/Redactie/Downloads/English/SPEF/Oxfam%20Ei%20Quality%20Ed%20Article%2020130703%20rev%206%20MT_JB%20clean.pdf
40. Benson C., Heugh K., Bogale B., Yohannes M. (2010) The medium of Instruction in the primary schools in Ethiopia: a study and its implications for multilingual education in Heugh K. and Skuttnab-Kangas T., Multilingual Education Works: From the periphery to the centre. Hyderabad, Orient Blackswan.
41. Ibid.
42. Kamwendo G H 2009, The Bumpy Road to Mother Tongue Instruction in Malawi, Department of Languages and Social Sciences Education, University of Botswana, Gaborone, Botswana.
43. Banque mondiale (1995) Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala. HCO. Dissemination Note No. 60.
44. Banque mondiale, 1995 : « Evaluation of the World Bank Assistance to Primary Education in Mali; A Country Case Study » Penelope Bender, AbouDiarra, KoffiEdoh, Marc Ziegler [http://Inweb90.worldbank.org/oed/oeddodlib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/FC86CD8D88B6F79085257289007C4D87/\\$file/mali_education.pdf](http://Inweb90.worldbank.org/oed/oeddodlib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/FC86CD8D88B6F79085257289007C4D87/$file/mali_education.pdf)
45. Heugh et al 2007 Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia.
46. Kathleen Heugh 2010 Productive Engagement with Linguistic Diversity in tension with Globalised Discourses in Ethiopia Current Issues in Language Planning, 10 (4).
47. On the costs of cultural diversity François Grin CH 13 p189- 202 Cultural Diversity Versus Economic Solidarity édité par Philippe Van Parijs<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/13.Grin.pdf>
48. Rapport du MLE sur la situation en AP : http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/Andhra%20Pradesh-%20MLE%20status%20report.pdf
49. Rapport du MLE sur la situation en Orissa : http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/Orissa-%20MLE%20status%20report.pdf
50. (Dr. Minati Panda Prof. Ajit K Mohanty Shivani Nag Kiran Singh Bapujee Biswabandan, Longitudinal Study Report Phase-II (Draft) http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/longitudinal%20report%20draft.pdf)
51. Panda et Mohanty 2013 (?) Language Matters, so does Culture Beyond the Rhetoric of Culture in Multilingual Education Social Justice through Multilingual Education Chapter 18 http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/NMRC3.pdf
52. http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
53. Mishra, M.K. (non daté) Multilingual Education and other initiatives in Orissa under SA for SC/ST and Minority Education. À ce propos, voir aussi la note 50.

54. Diane Dekker et Catherine Young (2007) Bridging the Gap: The Development of Appropriate Educational Strategies for Minority Language Communities in the Philippines(182-199) dans édité par Anthony Liddicoat (2007) Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy.
55. Diane E. Dekker (2003) « A Case Study of the first Language Component bridging Program in Rural Philippines ». Philippines Journal of Linguistics, Volume 34, Number 1, juin 2003.

www.campaignforeducation.org

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | South Africa

La CME est une coalition de la société civile qui appelle les gouvernements à offrir à chacun le droit à une éducation de qualité publique et gratuite. Active dans 97 pays, avec parmi ses membres des organisations de terrain, des syndicats d'enseignants, des groupes de défense des droits de l'enfant et des ONG internationales, elle a pour mission de veiller à ce que les États agissent immédiatement pour offrir à chacun le droit à une éducation de qualité publique et gratuite.