



Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?

Messages clés :

1. Les enfants devraient recevoir une éducation dans une langue qu'ils comprennent. Pourtant, pas moins de 40 % des habitants de la planète n'ont pas accès à l'instruction dans une langue qu'ils parlent ou comprennent.
2. Le fait de parler une langue qui n'est pas celle de la salle de classe a souvent pour effet de freiner l'apprentissage des enfants, notamment lorsqu'ils sont pauvres.
3. Au moins six années d'enseignement dans la langue maternelle sont nécessaires aux locuteurs des langues minoritaires pour réduire les inégalités d'apprentissage.
4. Dans les sociétés pluriethniques, l'assujettissement à une langue dominante par le biais du système scolaire est souvent source de griefs en relation avec des problèmes plus généraux d'inégalité sociale et culturelle.
5. Les politiques éducatives doivent reconnaître l'importance de l'apprentissage en langue maternelle.
6. La diversité linguistique crée des défis au sein du système éducatif, notamment dans le domaine du recrutement des enseignants, de l'élaboration des programmes scolaires et de la mise à disposition des matériels pédagogiques.

Une éducation de qualité doit être dispensée dans la langue parlée à la maison. Or cette condition minimale n'est pas remplie pour des centaines de millions d'apprenants, ce qui limite leur aptitude à poser les bases de leurs apprentissages ultérieurs. Selon une estimation, pas moins de 40 % des habitants du monde n'ont pas accès à l'instruction dans une langue qu'ils parlent ou comprennent (Walter et Benson, 2012)¹. Ce défi est plus fréquent dans les régions où la diversité linguistique est la plus grande, comme en Afrique subsaharienne ou en Asie et dans le Pacifique (PNUD, 2004).

La pauvreté et le genre amplifient les désavantages éducatifs liés à l'ethnicité et à la langue. Compte tenu de la priorité accordée à l'équité et à l'apprentissage tout au long de la vie dans le nouvel agenda mondial de l'éducation, le respect des droits linguistiques est une politique cruciale qui mérite une attention toute particulière.

Ce document d'orientation, publié à l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle, rappelle que l'enseignement dispensé aux enfants dans une autre langue que la leur peut avoir un impact négatif sur leur apprentissage. Il montre qu'il est important de former les enseignants, et de fournir aux enfants des matériels pédagogiques inclusifs pour enrichir leur expérience d'apprentissage et leur donner un bon départ dans la vie.



1. Une étude antérieure estimait à environ 221 millions le nombre d'enfants parlant à la maison une langue différente de celle utilisée pour enseigner à l'école (Dutcher, 2004).

L'enseignement dans une langue différente de la langue maternelle a un effet négatif sur l'apprentissage

Dans de nombreux pays, la langue dans laquelle les enfants reçoivent les cours et passent les examens n'est pas celle qu'ils parlent chez eux, ce qui entrave l'acquisition précoce des compétences de lecture et d'écriture, pourtant si essentielles. Leurs parents peuvent aussi ne pas savoir lire et écrire ou ne pas bien connaître les langues officielles utilisées à l'école, ce qui peut creuser l'écart entre les possibilités d'apprentissage des groupes linguistiques majoritaires et minoritaires.

Les évaluations internationales et régionales de l'apprentissage confirment que lorsqu'on enseigne aux enfants dans une langue différente de celles qu'ils parlent à la maison, cela a une incidence négative sur leurs résultats aux examens. La [Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation \(WIDE\)](#) du Rapport mondial de suivi sur l'éducation souligne l'ampleur des inégalités d'apprentissage au sein des pays, selon que l'enfant parle ou non à la maison la langue utilisée dans les évaluations.

Dans de nombreux systèmes éducatifs d'Afrique de l'Ouest, le français reste la principale langue d'instruction, si bien que la grande majorité des enfants reçoivent l'enseignement dès les petites

classes dans une langue qui ne leur est pas familière, ce qui compromet gravement leurs chances d'apprentissage. En Côte d'Ivoire, en 2008, 55 % des élèves de 5e année qui parlent chez eux la langue des examens avaient acquis les éléments fondamentaux de la lecture, contre seulement 25 % des 8 élèves sur 10 parlant chez eux une autre langue (**Figure 1a**).

En République islamique d'Iran, environ 20 % des élèves de 4e année qui passent les examens en farsi, la langue d'instruction officielle, ont indiqué parler une autre langue à l'école. 80 % d'entre eux ont acquis les compétences fondamentales de la lecture, contre 95 % des enfants parlant le farsi (**Figure 1b**).

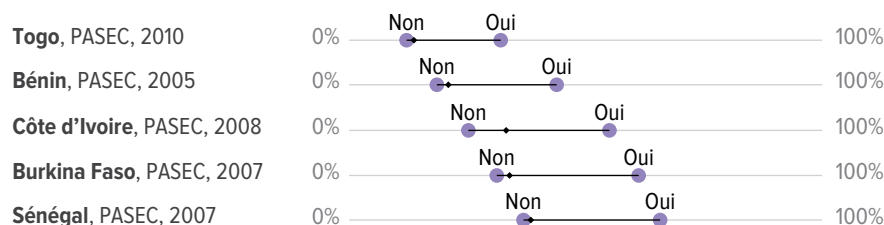
De même, au Honduras, en 2011, 94 % des élèves de 6e année parlant la langue d'enseignement à la maison avaient acquis les éléments fondamentaux de la lecture à l'école primaire, contre seulement 62 % de ceux qui ne la parlaient pas (**Figure 1c**).

La langue et l'appartenance ethnique peuvent se conjuguer pour produire des configurations complexes de désavantages cumulés. Au Pérou, les écarts de scores aux tests entre les enfants autochtones et non autochtones en 2e année sont importants et en hausse : en 2011, les hispanophones avaient plus de sept fois plus de chances d'atteindre un niveau satisfaisant en lecture que les locuteurs des langues autochtones (Guadalupe *et al.*, 2013).

Figure 1 : Lorsque les langues utilisées dans le foyer et à l'école diffèrent, cela impacte négativement les résultats scolaires

Pourcentage d'enfants participant à une évaluation qui ont atteint une norme minimale internationale en matière de lecture

a. Élèves parlant la langue chez eux, **Afrique de l'Ouest**



b. Élèves parlant la langue chez eux, **Iran, R. I.**



c. Élèves parlant la langue chez eux, **Honduras**



Source: Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation (WIDE).

Bien qu'il soit clairement visible dans les évaluations des élèves, l'héritage de la marginalisation des communautés autochtones dans les pays à haut revenu n'a pas reçu une attention suffisante dans les débats internationaux sur l'éducation. Selon une analyse des données des TIMSS, en Australie, environ deux tiers des élèves autochtones de 8e année ont acquis le minimum de référence en mathématiques entre 1994-1995 et 2011, contre près de 90 % de leurs pairs non autochtones (Thomson *et al.*, 2012).

La langue, l'ethnicité et la pauvreté interagissent souvent pour produire un risque extrêmement élevé d'être laissé pour compte. Les élèves pauvres qui parlent chez eux une langue minoritaire comptent parmi ceux qui ont les résultats les plus faibles. En 2012, en Turquie, les élèves pauvres âgés de 15 ans parlant une langue non turque — essentiellement le kurde — obtenaient les résultats les plus faibles. La moitié environ des locuteurs non turcophones pauvres avaient atteint la norme minimale en lecture, alors que la moyenne nationale est de 80 %.

En 2006, au Guatemala, seuls 38 % des élèves pauvres qui parlent chez eux une langue minoritaire (principalement autochtone) avaient acquis la norme minimale en mathématiques, contre 77 % des élèves riches qui parlent l'espagnol.



Crédit : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

Nguyen, enseignante dans le comté de Muong Khuong au Viet Nam, constate : « J'ai 13 élèves issus de groupes ethniques dans ma classe. Toutes des filles Hmong. Parfois, quand j'enseigne en vietnamien, elles n'ont pas l'air de comprendre ».

Enseigner aux enfants dans la langue qu'ils parlent à la maison a un impact positif sur l'apprentissage dans tous les domaines

Lorsque le curriculum est aligné sur des politiques nationales, sans prendre en compte la langue, les traditions et les coutumes des populations, il crée un obstacle que la plupart des populations autochtones ne sont pas en mesure de surmonter. — Natalee, enseignante, Îles de la Baie, Honduras

Pour garantir que les enfants puissent acquérir de solides compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, les écoles doivent enseigner le programme dans une langue qu'ils comprennent. Une approche bilingue (ou multilingue) combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue, peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières.

Au Guatemala, les élèves des écoles bilingues ont des taux de fréquentation et de promotion plus élevés et des taux de redoublement et d'abandon plus faibles. Ils ont aussi de meilleures notes dans l'ensemble des matières, y compris en espagnol. Opter pour la scolarisation bilingue entraînerait une économie financière substantielle grâce à la réduction des redoublements (Patrinos et Velez, 1996).

Au Mali, grâce au programme Pédagogie Convergente, les enfants qui ont commencé l'école dans la langue qu'ils parlent à la maison sont parvenus en fin de scolarité à une meilleure maîtrise du français, la langue officielle. En 1994 et 2000, les enfants ayant commencé l'école dans la langue qu'ils parlent à la maison ont obtenu à la fin de l'école primaire des notes de 32 % supérieures aux tests de connaissance du français, comparés aux élèves suivant les cours uniquement en français (Bühmann et Trudell, 2008). Il en va de même au Burkina Faso, où les résultats aux tests de français des enfants des écoles bilingues ont été en 2005 similaires, voire supérieurs, à ceux des enfants des écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français (Nikiéma, 2011).



Les avantages des programmes bilingues ou multilingues s'étendent au-delà des compétences cognitives pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi des élèves. Au Burkina Faso, l'enseignement dans la langue maternelle a facilité l'introduction de pratiques pédagogiques efficaces en classe et encouragé les apprenants à participer activement et à s'investir dans la matière enseignée (Nikièma, 2011).

Les recherches et les pratiques antérieures ont encouragé les transitions précoces de la langue parlée à la maison vers la langue officielle. Mais les données récentes montrent que six années au moins d'enseignement dans la langue maternelle – huit années en cas de ressources moindres – sont nécessaires aux locuteurs des langues minoritaires pour maintenir les gains d'apprentissage les années suivantes et réduire les inégalités d'apprentissage (Heugh *et al.*, 2007 ; UNESCO, 2011). Néanmoins, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne qui appuient l'enseignement bilingue continuent d'être en faveur d'une transition précoce vers la langue officielle, habituellement dès la 4^e année de scolarité (Alidou *et al.*, 2006).

Au Cameroun, entre 2007 et 2012, 12 écoles du département de Boyo, dans la région nord-ouest du pays, ont proposé un programme d'enseignement en kom, la langue locale, pour les 1^{re} à 3^e années, passant à l'anglais en 4^e année. Les élèves dont la langue d'instruction est le kom surpassaient nettement en lecture et en compréhension les élèves effectuant leur apprentissage uniquement en anglais. Les élèves instruits en kom réussissaient aussi deux fois mieux aux tests de mathématiques à la fin de la 3^e année. Ces gains d'apprentissage n'étaient cependant pas préservés lorsque l'anglais redevenait la seule langue d'instruction en 4^e année. La sortie précoce de l'environnement en langue maternelle les a empêchés de conserver leur niveau de résultats pendant tout le programme scolaire (Walter et Chuo, 2012).

Au Nigéria, le Six Year Primary Project mis en place à Ife utilise le yoruba comme langue d'enseignement pour les six années du primaire. Les évaluations du projet montrent que les élèves qui passent à l'anglais après six années d'instruction dans leur langue maternelle obtiennent de meilleurs résultats

en anglais et dans d'autres matières que ceux qui ont effectué cette transition au bout de trois années seulement (Bamgbose, 2000, 2004 ; Fafunwa *et al.*, 1989).

L'Éthiopie a été plus loin que beaucoup de pays, en cherchant à combiner l'enseignement dans la langue maternelle avec l'amharique et l'anglais de la 1^{re} à la 8^e année. La participation des enfants aux programmes bilingues pendant 8 ans a amélioré leur apprentissage, non seulement dans la langue d'instruction, mais aussi dans l'ensemble des matières enseignées. Les enfants du primaire apprenant dans leur langue maternelle ont eu de meilleurs résultats en 8^e année en mathématiques, biologie, chimie et physique que les élèves suivant le même enseignement uniquement en anglais (Heugh *et al.*, 2007).

Les politiques linguistiques éducatives peuvent être une source de plus larges griefs

La langue est à la fois le reflet de la culture d'une communauté et de l'identité ethnique de l'individu. La ou les langues apprises et parlées créent généralement un sentiment d'identité personnelle ou d'attachement au groupe. Mais la langue peut être une arme à double tranchant : tout en renforçant le sentiment d'appartenance et les liens sociaux d'un groupe ethnique, elle peut aussi devenir une source de marginalisation.

Selon une estimation de 2009, dans plus de la moitié des pays touchés par un conflit armé, la diversité linguistique est extrêmement importante et toute décision concernant la langue d'enseignement y est donc potentiellement un facteur de division politique (Pinnock, 2009). Quelle que soit la complexité de la dynamique politique sous-jacente, ces exemples illustrent bien la manière dont les politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation peuvent devenir le point de focalisation d'un conflit violent.

Dans les sociétés pluriethniques, l'assujettissement à une langue dominante comme langue d'instruction scolaire, même s'il est parfois dicté par la nécessité, est



fréquemment source de griefs en relation avec des problèmes plus généraux d'inégalité sociale et culturelle. Les lignes de fracture des conflits viennent souvent se superposer à des inégalités entre groupes, elles-mêmes exacerbées par les politiques linguistiques de l'éducation. Les antagonismes au sujet de l'utilisation du kurde dans les écoles, par exemple, sont un élément à part entière du conflit dans l'est de la Turquie (Graham-Brown, 1994 ; UNESCO, 2010). Au Népal, le fait d'imposer le népalais comme langue d'enseignement est venu s'ajouter à un ensemble de griefs plus vaste des castes et minorités ethniques non népalophones qui ont conduit à la guerre civile (Murshed et Gates, 2005). Au Guatemala, l'obligation d'utiliser l'espagnol dans les écoles a été perçue par les peuples indigènes comme un élément d'une politique de discrimination sociale plus large. La revendication d'une éducation bilingue et interculturelle figurait parmi les conditions d'un règlement politique présentées par les groupes armés combattant au nom des peuples indigènes et l'accord de paix signé dans le pays a inclus l'affirmation de ce principe dans la constitution (Marques et Bannon, 2003).

Les différends linguistiques reflètent souvent une longue histoire de domination, de subordination et, dans certains cas, de décolonisation. En Algérie, le remplacement du français par l'arabe dans les écoles primaires et secondaires après l'indépendance en 1962 visait à asseoir la légitimité du nouveau gouvernement, mais il a conduit à une marginalisation de la minorité berbère non arabophone (Brown, 2010).

Au Pakistan, après l'indépendance, le gouvernement a décidé de faire de l'ourdou la langue nationale et la langue d'enseignement dans les écoles. Cette décision a constitué un facteur d'aliénation dans un pays qui compte 6 grands groupes linguistiques et 58 de plus petite taille. La non-reconnaissance du bengali parlé par la grande majorité de la population du Pakistan oriental a été l'une des premières causes de conflit à l'intérieur du nouveau pays, provoquant les émeutes d'étudiants de 1952. Ces émeutes ont donné naissance au Mouvement de la langue bengali qui a été l'un des précurseurs du mouvement en faveur de la sécession du Pakistan oriental et de la création d'un nouvel État, le Bangladesh (Schendel, 2009).

Les deux pays sont toujours confrontés à des enjeux politiques touchant aux questions linguistiques. Au Bangladesh où le bengali est la langue nationale, les groupes tribaux non bangladais qui vivent dans la région montagneuse de Chittagong mettent en avant ce qu'ils considèrent comme une injustice linguistique parmi les raisons justifiant leur volonté d'indépendance (Mohsin, 2003). Au Pakistan, la poursuite de l'utilisation de l'ourdou comme langue d'enseignement dans les écoles gouvernementales, alors qu'il est parlé à la maison par moins de 8 % de la population, a aussi contribué aux tensions politiques qu'a connues le pays (Ayres, 2003 ; Winthrop et Graff, 2010).

Les politiques nationales d'éducation doivent reconnaître qu'il est important d'enseigner aux enfants dans la langue qu'ils parlent à la maison

Les politiques de l'éducation sont rarement à l'écoute de la diversité linguistique. L'analyse des plans d'éducation de 40 pays montre que moins de la moitié de ces documents seulement reconnaissent l'importance de l'enseignement en langue maternelle pour les enfants, notamment au cours des premières années de scolarité. Le Cambodge et la République démocratique populaire lao en sont des exemples positifs, qui encouragent le recrutement d'enseignants ayant des compétences linguistiques spécifiques. La Namibie encourage la production de matériel didactique en langues minoritaires (Hunt, 2013).

En Afrique subsaharienne, il y a eu une tendance générale à s'appuyer davantage sur les langues locales. Au moment des indépendances, seuls 20 pays sur 47 utilisaient les langues locales dans l'enseignement primaire. Grâce à la mobilisation des acteurs locaux, ils sont aujourd'hui 38 à la faire (Albaugh, 2015).

Plusieurs pays d'Amérique latine – comme la Colombie, le Guyana, le Paraguay et le Pérou – vont plus loin que d'autres dans le choix des réformes en faveur de l'amélioration de l'apprentissage des groupes défavorisés, notamment des minorités ethnolinguistiques



et des pauvres. Alors que de telles réformes sont essentiellement axées sur l'élargissement de l'accès à l'éducation, elles incluent également l'adaptation du programme et des pratiques pédagogiques aux besoins des groupes particuliers. Au Paraguay, ceci implique la création de matériels didactiques en diverses langues (Ministère de l'éducation du Paraguay, 2011).

Les bons enseignants sont cruciaux pour aider les apprenants les plus désavantagés

Sans une connaissance adéquate de l'anglais, il est impossible pour les enseignants de communiquer avec les élèves, ce qui se traduit par une structure stricte de méthodes pédagogiques traditionnelles.

—Inga, enseignante, Kigali, Rwanda

Pour que les approches de l'enseignement bilingue (ou multilingue) basées sur la langue maternelle soient efficaces, les gouvernements doivent recruter des enseignants issus des groupes linguistiques minoritaires. La mise en œuvre des politiques linguistiques peut cependant s'avérer difficile, surtout lorsque plusieurs groupes linguistiques cohabitent dans la même classe et que l'enseignant ne maîtrise pas les langues locales (Alidou et Brock-Utne, 2011).

Les enfants parlant des langues minoritaires qui ne sont pas enseignées en classe entament souvent leur scolarité avec une faible estime de soi et des besoins d'apprentissage que les enseignants se sentent généralement incapables de satisfaire. Les écoles peuvent remédier utilement à cette situation. Le fait de recruter des enseignants issus d'une communauté linguistique minoritaire peut contribuer à élargir les horizons des enfants et à leur donner plus d'ambition.

Cependant, comme les minorités ethniques et linguistiques ont souvent reçu moins d'instruction formelle que les groupes majoritaires, les groupes minoritaires offrent moins de personnes disponibles pour être recrutées comme enseignants. En Inde, tous les États ont un système de postes réservés aux

castes pour s'assurer que les enseignants sont disponibles dans les régions et les écoles les plus défavorisées, mais les enseignants ayant le plus faible niveau de qualification sont engagés pour remplir les postes réservés. Il n'existe pas suffisamment d'enseignants qui parlent les langues locales, et bien peu d'enseignants bilingues sont issus des minorités, ce qui désavantage encore plus les enfants lorsque la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle (Chudgar et Luschei, 2013). Au Mexique, les enseignants dont la langue maternelle est une langue indigène ont souvent une formation et une instruction moins bonnes que les autres enseignants (Luschei *et al.*, 2013).

Les enseignants doivent être formés à enseigner en deux langues et à comprendre les besoins des apprenants de la deuxième langue.

Les enseignants sont rarement préparés à la réalité des classes bilingues ou multilingues. Au Sénégal, où des tentatives existent d'utiliser les langues locales dans les écoles, la formation n'est dispensée qu'en français, et une étude a constaté que seuls 8 % des étudiants enseignants se sentaient assez confiants pour enseigner la lecture en langues locales ; au Mali, ils n'étaient que 2 % (Akyeampong *et al.*, 2013). Une étude à petite échelle de l'enseignement des mathématiques au Botswana a indiqué que la formation bilingue des enseignants n'atteignait pas son but qui était de préparer les enseignants à des classes multilingues dans lesquelles la langue utilisée à la maison par les élèves pourrait être différente de la langue nationale et de l'anglais, utilisés pour l'enseignement des mathématiques (Kasule et Mapolelo, 2005).

Au Pérou, les programmes bilingues visent à permettre aux enfants d'apprendre dans leur propre langue et en espagnol. Cependant, les enfants qui fréquentent ces programmes ont de mauvais résultats dans les deux langues. En 4^e année, seul 1 locuteur sur 10 de quechua dans les programmes bilingues et 1 locuteur sur 20 d'autres langues autochtones atteignent un niveau satisfaisant dans leur propre langue. Leurs acquis en espagnol sont tout aussi faibles. Cela souligne l'importance de dispenser non seulement l'instruction à l'enfant dans sa propre langue, mais aussi de s'assurer de la qualité suffisante des écoles pour un apprentissage effectif. Une étude a constaté que la moitié des



enseignants dans les écoles d'enseignement bilingue dans le sud du Pérou ne savaient pas parler la langue locale autochtone (Cueto *et al.*, 2012 ; Guadalupe *et al.*, 2013).

Les programmes de formation des enseignants doivent aider les enseignants à pouvoir enseigner les compétences de base en lecture dans plus d'une langue et leur apprendre à utiliser efficacement les matériels en langue locale. Les enseignants devraient avoir une bonne compréhension du contexte linguistique et culturel des enfants, des modalités de développement du langage et du caractère interdépendant de l'acquisition de la langue maternelle et d'une deuxième langue, ainsi que de la nécessité d'adopter les pratiques pédagogiques appropriées (Pinnock et Nicholls, 2012).

Si l'Équateur est parvenu à mettre en place un véritable enseignement bilingue, c'est qu'il a, entre autres, créé cinq instituts de formation d'enseignants spécialisés. L'État plurinational de Bolivie a de son côté fondé trois universités consacrées aux langues autochtones afin de favoriser la formation bilingue (López, 2010).

En Australie, où les enseignants prennent souvent un problème linguistique pour une difficulté d'apprentissage, le projet « Des façons mortelles d'apprendre » a pour but d'aider les enseignants à changer leur perception des langues aborigènes. Lancé dans 14 écoles publiques, privées et catholiques des zones urbaines et rurales de l'État d'Australie-Occidentale, le projet comprend la préparation de manuels afin d'initier les enseignants à la culture, à l'identité et à l'histoire indissociables de la langue aborigène. Des chargés d'enseignement aborigènes apportent soutien et conseils aux enseignants des écoles du programme. Ce programme souligne l'importance pour tous les élèves australiens de bénéficier d'une éducation qui prenne en compte l'histoire, la culture et les langues des Australiens autochtones et qui s'ouvre aussi au passé des autres groupes minoritaires (Biddle et Mackay, 2009).

L'efficacité de l'enseignement bilingue basé sur la langue maternelle dépend de l'accès aux matériels d'apprentissage inclusifs

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les petites classes et l'instruction bilingue ne s'avèrent efficaces que si les élèves ont accès à des matériels d'apprentissage inclusifs, adaptés à leur situation et rédigés dans une langue qui leur est familière. Les manuels, quand ils sont disponibles, ont une utilité bien moindre lorsque les apprenants ont du mal à les lire, comme cela a été démontré dans une expérience où des manuels en anglais étaient fournis à des classes du Kenya. Seuls les enfants qui réussissaient déjà bien ont eu de meilleures notes aux tests. De nombreux élèves étaient incapables de lire des manuels adaptés à des élèves d'un niveau supérieur qui avaient des parents instruits. Par conséquent, les enfants de milieux désavantagés n'ont pas profité de cet accès élargi aux manuels (Glewwe *et al.*, 2009).

Les ressources éducatives sous licence ouverte et les nouvelles technologies améliorent la disponibilité des matériels d'apprentissage, notamment dans les langues locales. En Afrique du Sud, le projet Breadbin Interactive offre un moyen abordable de diffuser sous licence gratuite et en grands volumes un contenu numérique à partir d'un disque dur et de distributeurs numériques. Ceux-ci peuvent être connectés directement aux systèmes informatiques des écoles ou mis à disposition sur un « kiosque » électronique qui permet d'imprimer les matériels à la demande. Les écoles n'ont pas besoin d'avoir une connexion internet pour accéder au contenu numérique. D'autres stratégies sont néanmoins requises pour la diffusion aux écoles rurales isolées car elles disposent rarement des infrastructures TIC de base. Hors de la salle de classe, l'initiative Nal'ibali soutient des clubs de lecture animés par des bénévoles pour la production de suppléments bilingues en couleurs, avec récits, idées d'activités de lecture et d'écriture, conseils de lecture, disponibles en anglais et en xhosa et en zoulou (Butcher, 2011 ; Nal'ibali, 2013 ; Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud, 2013 ; Welch, 2012).



Les enseignants doivent être soutenus par des stratégies d'évaluation adéquates

Pour permettre à tous les enfants de mieux apprendre, il faut que les enseignants soient soutenus par des stratégies d'évaluation qui puissent réduire les inégalités scolaires et offrir à tous les enfants et les jeunes la possibilité d'acquérir les compétences transférables qui leur sont nécessaires.

L'utilisation du diagnostic et des outils d'évaluation formative est primordiale pour améliorer la qualité de l'éducation et la rendre plus équitable.

Les diagnostics et les évaluations formatives permettent d'obtenir des informations précises, rapides et instructives sur la manière dont les élèves maîtrisent le contenu d'une matière et dont leur groupe progresse. Ces évaluations permettent de détecter les difficultés d'apprentissage, notamment chez les élèves faibles. Les enseignants ont besoin d'outils d'évaluation en classe qui soient simples d'utilisation et fiables, et en rapport direct avec le cours, pour pouvoir mieux juger des modifications à apporter à leur enseignement et à la dynamique de la classe afin de répondre aux besoins de tous les élèves, y compris de ceux qui n'ont qu'une maîtrise limitée, voire inexistante, de l'écriture. Une formation à l'utilisation du diagnostic et des outils d'évaluation formative est primordiale pour permettre aux enseignants d'identifier les apprenants faibles et de leur offrir un soutien ciblé.

Les évaluations EGRA (Évaluation de la lecture dans les petites classes) sont conçues par exemple pour être utilisées oralement dans les langues locales et elles traitent de l'extrémité inférieure du spectre des résultats, en étant capables de détecter les résultats de compétences émergentes (Gove et Cvelich, 2011). Au Libéria, le projet EGRA Plus, qui forme les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur fournit des ressources en lecture et des plans de cours préformatés pour les guider, a eu un impact considérable et a rehaussé le niveau de lecture des élèves de 2e et de 3e année en difficulté. Le projet se composait de plusieurs types d'évaluation en continu. Les enseignants

utilisaient une évaluation orale simple décrite dans les plans de cours pour vérifier la compréhension des élèves pendant le cours de lecture. Cela leur permettait d'évaluer rapidement les réponses et de repérer les élèves ayant besoin d'un soutien accru. Les enseignants ont aussi appliqué des mesures basées sur le programme scolaire pour vérifier les progrès d'élèves individuels et calculer les moyennes de classe, informant les parents sur les progrès de l'élève et de la classe au moins quatre fois par an.

Des relevés de notes à code couleur ont permis aux parents de visualiser aisément les progrès de leur enfant tout au long de l'année. En outre, des tests périodiques ont été intégrés au programme scolaire pour vérifier la maîtrise de compétences spécifiques et déterminer les besoins des élèves. S'assurer que les enseignants comprennent l'importance des données collectées à partir des évaluations et utilisent les outils de manière cohérente pour informer la pratique constituait un défi. Des mentors formés se sont rendus régulièrement dans les écoles pour aider les enseignants tout en veillant à la qualité de l'enseignement et de l'évaluation (Davidson *et al.*, 2011).

Une éducation préscolaire de qualité et le soutien aux transitions précoces sont essentiels

L'amélioration de l'accès à une éducation de qualité dispensée dans les établissements préscolaires augmente les chances d'une transition réussie vers l'école primaire et elle permet d'améliorer leurs résultats ultérieurs – surtout pour les enfants défavorisés.

Les enfants de minorités ethniques et linguistiques ont souvent des difficultés particulières pour accéder à un enseignement préscolaire de qualité qui les prépare à l'école primaire. Des programmes de préparation adaptés à leur culture peuvent améliorer les résultats d'apprentissage de ces enfants alors qu'ils s'apprentent à intégrer l'école primaire.

L'un de ces programmes réussis a été mis en place au Viet Nam dans le cadre du projet



Enseignement primaire pour les enfants défavorisés. Le vietnamien, la langue de la majorité Kinh, est la langue d'enseignement dans les écoles primaires, mais ce n'est pas la langue maternelle des 53 autres groupes ethniques qui composent au moins 15 % de la population. Les enfants de communautés minoritaires monoethniques isolées dont l'enseignant est Kinh peuvent éprouver des difficultés à s'adapter à l'environnement scolaire et à comprendre le programme, et ils risquent de se désintéresser de l'école (Harris, 2009).

Lancé en 2006, le Programme de préparation des auxiliaires pédagogiques et des écoles a touché plus de 100 000 enfants. Il a déployé plus de 7 000 auxiliaires pédagogiques bilingues recrutés sur place dans 32 provinces, qui aident les enfants des minorités ethniques des communautés isolées lors de la transition vers l'école primaire. Les auxiliaires ont préparé les enfants à l'enseignement primaire en leur faisant faire des activités éducatives préscolaires, pendant les deux mois précédant leur entrée en 1^{re} année du primaire, et ils ont continué à leur apporter un soutien pédagogique après qu'ils aient été scolarisés, notamment en les aidant à apprendre le vietnamien.

Une étude sur deux ans, achevée en 2009, a fait apparaître que les élèves de 1^{re} année du primaire qui avaient bénéficié d'activités de préparation obtenaient des résultats supérieurs de 20 à 30 % en lecture, en écriture et en reconnaissance des formes et des chiffres, par rapport aux enfants scolarisés qui n'avaient pas participé au programme. De plus, les parents étaient plus heureux d'envoyer leurs enfants à l'école, sachant qu'ils auraient quelqu'un comprenant leur langue et leur culture. Les directeurs d'école ont déclaré que la scolarisation et l'assiduité étaient en hausse (Harris, 2009 ; Enseignement primaire pour les enfants défavorisés, 2010).

Les programmes d'apprentissage accéléré de la deuxième chance dispensés dans les langues locales permettent aux élèves désavantagés de rattraper leur retard

Lorsque la qualité de l'enseignement laisse à désirer, les enfants courent un plus grand risque d'abandonner précocement l'école. Les programmes de la deuxième chance, s'ils sont bien conçus, peuvent transmettre les compétences fondamentales dans le cadre d'un cycle d'apprentissage accéléré. C'est un moyen efficace d'améliorer les acquis des groupes désavantagés et des minorités linguistiques.

Les programmes accélérés sont habituellement enseignés dans un cadre non formel et ciblent les enfants non scolarisés désavantagés. Ces programmes créent souvent leurs propres ressources pédagogiques. L'emploi du temps en classe tient compte de la vie des enfants et des communautés et les enseignants formés offrent un environnement accueillant et inclusif. Généralement recrutés auprès des communautés environnantes, les enseignants dans ces programmes offrent un contexte culturel et linguistique partagé, renforçant la responsabilité vis-à-vis des membres des communautés (Longden, 2013).

Les programmes de cours accélérés couvrent généralement deux années ou plus du programme formel, dans le but de renforcer les aptitudes académiques des participants pour leur permettre de réintégrer le système formel au niveau approprié. La majorité de ces programmes sont axés sur les compétences de base d'alphabétisme et de calcul ; elles sont habituellement enseignées dans la langue locale et associées à un apprentissage pratique pertinent pour la vie des apprenants (Longden, 2013).

Le programme d'enseignement complémentaire de base du Malawi, par exemple, a recruté des hommes et des femmes âgés de moins de 35 ans possédant une qualification du secondaire et habitant dans les villages ou à proximité des villages où se trouvent les centres d'apprentissage. Les chefs communautaires



ont été étroitement associés au processus de sélection (Jere, 2012). Dans le Soudan du Sud, des diplômés de l'enseignement secondaire ont été recrutés dans les communautés ; ils ont reçu une formation pédagogique initiale intensive et une formation continue régulière.

Le fait qu'ils utilisent la langue locale pour expliciter le contenu de l'enseignement est vu par les apprenants comme un aspect positif important du programme d'apprentissage accéléré (Østergaard, 2013).

Recommandations

- 1 Enseigner aux enfants dans une langue qu'ils comprennent :** Dans les communautés pluriethniques, au moins six années d'enseignement en langue maternelle sont nécessaires, afin d'empêcher les élèves qui parlent une langue différente de la langue d'enseignement de prendre du retard. Des programmes bilingues ou multilingues doivent être mis en place afin de faciliter la transition vers l'enseignement des langues officielles.
- 2 Former les enseignants à enseigner dans plus d'une langue :** Pour appuyer pleinement la mise en œuvre de programmes d'enseignement bilingues ou multilingues basés sur la langue maternelle, il faut apporter aux enseignants la formation initiale et continue nécessaire pour pouvoir enseigner dans plusieurs langues.
- 3 Recruter des enseignants issus de la diversité :** Les responsables politiques doivent veiller à recruter et à former des enseignants issus des minorités linguistiques et ethniques pour qu'ils exercent dans les écoles de leurs communautés.
- 4 Fournir des matériels pédagogiques inclusifs :** Pour augmenter les chances des élèves des milieux marginalisés, les programmes scolaires doivent s'attaquer aux problèmes d'inclusion. Les outils d'évaluation en salle de classe peuvent aider les enseignants à repérer, évaluer et soutenir les élèves menacés par l'échec scolaire.
- 5 Offrir des programmes de préparation culturellement adaptés :** Des auxiliaires pédagogiques recrutés localement peuvent aider les enfants des minorités ethniques des communautés isolées lors de la transition vers l'école primaire, y compris en leur apportant un soutien pédagogique après qu'ils soient scolarisés.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Développé par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* est une référence qui vise à informer, influencer et soutenir un véritable engagement en faveur des cibles mondiales relatives à l'éducation dans le cadre des nouveaux Objectifs de développement durable (ODD).

NOTES

1. Les références de ce document sont accessibles via le lien ci-dessous : https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/language_paper_references.pdf

© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/24

