

Séminaire

Dakar

31 mai

01 juin

2016

Améliorer
les premiers
apprentissages
en Afrique
un défi pour
la francophonie

COMPÉTITIF
PLURILINGUE

Synthèse et
recommandations
du séminaire



ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
la francophonie

Le ministère français des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI) a fait appel à un conseil scientifique pour préparer le séminaire. Ces experts de renommée internationale ont nourri les débats, modéré les échanges et assuré la qualité des restitutions d'ateliers et de la synthèse finale :

Mme Agnès FLORIN
Professeur émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation, Université de Nantes. France

M. Youssouf HAIDARA
Directeur de recherche en linguistique. Actuellement conseiller en politique éducative pour USAID/ programme Phare au Mali. Mali

M. Bruno MAURER
Professeur des Universités, sociolinguiste à l'Université de Montpellier. France

M. Mohamed MILED
Professeur de l'enseignement supérieur en didactique du français et en pédagogie/didactique universitaires, Université de Carthage. Tunisie

Mme Liliane SPRENGER-CHROLLES
Directrice de recherches CNRS (émérite), Laboratoire de Psychologie Cognitive, Université d'Aix-Marseille. France

Mme Nebghouha Mohamed VALL
Économiste, spécialiste de l'économie de l'éducation, consultante, ancienne Ministre de l'Éducation en Mauritanie

Comité de pilotage du séminaire de Dakar :

Direction générale de la mondialisation, de la culture, de l'enseignement et du développement international (DGM)
Mission de la langue française et de l'éducation : Odile COBACHO, chef de pôle ; Juliette BIGOT et Orlane VALENTIN, rédactrices

Agence française de développement (AFD)
M. Jacques MARCHAND, chargé de programme

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Direction langue française, culture et diversités : Youma FALL, directrice ; Hamidou Seydou HANAFIOU, chef de projet ELAN et Christelle DE NARDI, chargée de programme. Direction de l'éducation et de la jeunesse : Ma-Umba MABIALA, directeur

Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Annie BLASCO, responsable du département coopération en éducation
Jean-François ROCHARD, responsable de l'unité ressources et séminaires

Institut Français (IF)

David LASSERRE, chargé de programme (enseignement bilingue)

Sommaire

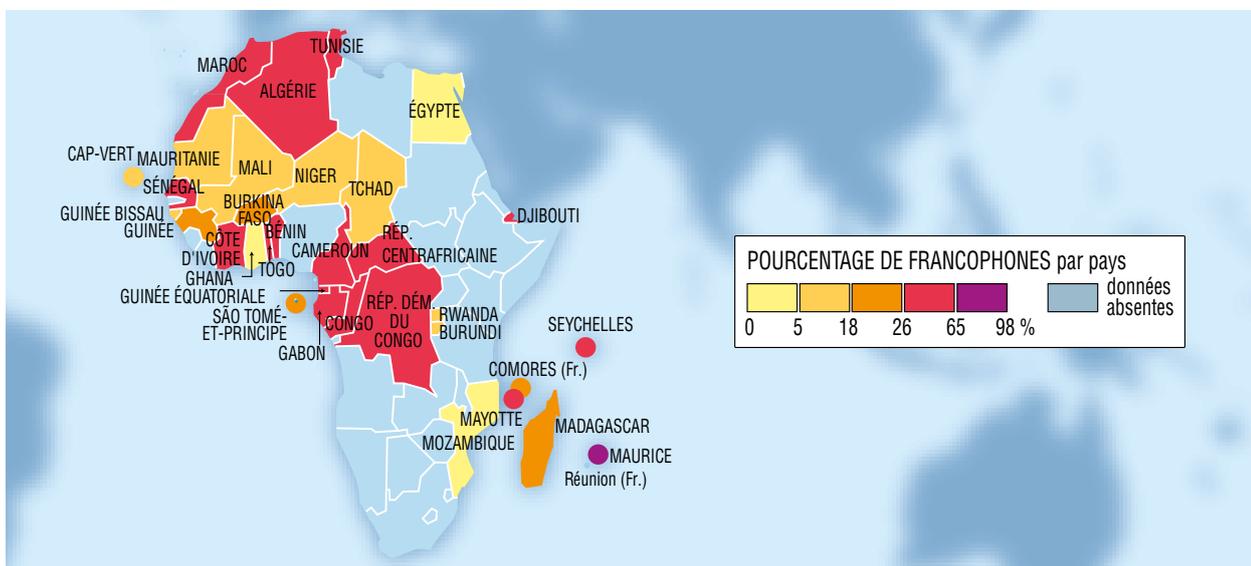
1 – Les enjeux de la qualité de l'éducation en contexte plurilingue, état des lieux	02
Les avancées de la recherche	04
Mécanismes à la base des premiers apprentissages de la lecture-écriture	05
Les problèmes identifiés	06
Recommandations	07
2 – Gouvernance et changements d'échelles	09
Les conditions de réussite du changement d'échelle (échanges entre décideurs et bailleurs)	09
Recommandations	10
Impliquer la communauté éducative : choix des langues et négociation sociale	11
De l'évaluation des expérimentations à un changement d'échelle soutenable	14
Recommandations	15
3 – La mise en cohérence des aspects pédagogiques	17
Les enjeux de la formation 1 : formation initiale des enseignants du primaire et des cadres	17
Les enjeux de la formation 2 : formation continue et analyse des pratiques de classe	19
Recommandations	20
Les enjeux de la formation 3 : curriculum et supports d'apprentissage	22
L'environnement lettré d'apprentissage	24
4 – S'appuyer sur la recherche	26
5 – Résumé des recommandations	27

Les enjeux de la qualité de l'éducation en contexte plurilingue, état des lieux

Dans l'objectif de l'éducation pour tous et pour un développement durable, il a été rappelé dès l'ouverture du séminaire que les principaux enjeux d'ici 2030 sont ceux de la qualité et de l'équité. Si des progrès quantitatifs et qualitatifs ont été accomplis depuis les années 2000, la question de l'efficacité des systèmes éducatifs et de la qualité de l'éducation demeure posée. En effet, d'une part 42 % d'enfants quittent l'école très tôt, 2 enfants sur 6 abandonnent l'école avant la fin de la 2^e année sans aucune compétence de base en lecture-écriture (statistiques du Plan mondial pour l'Éducation, PME); d'autre part les derniers résultats des acquis des élèves de l'école primaire, décrivent une situation préoccupante dans l'ensemble, voire alarmante dans certains pays, puisque **60 % des enfants, voire plus, ne maîtrisent pas les premiers apprentissages en fin de primaire** (évaluation internationale PASEC 2014¹).

¹ PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire. www.pasec.confemem.org/wp-content/uploads/2015/12/Resume_Pasec2014_FR_BD1.pdf

La question des politiques linguistiques s'avère de la plus haute importance en Afrique, caractérisée par le multilinguisme et la diversité culturelle : environ 2500 langues y sont parlées, leur nombre varie entre 2 au Burundi et plus de 400 au Nigéria, tandis que 16 des langues transfrontalières de l'Afrique ont plus de 150 millions de locuteurs. Plusieurs dizaines de langues sont utilisées dans l'administration, les systèmes judiciaires, les communications commerciales écrites, et plusieurs centaines dans les médias. Ce foisonnement linguistique constitue une richesse culturelle et **l'UNESCO recommande que les politiques et les pratiques favorisent le multilinguisme – principalement fondé sur les langues maternelles – et introduisent les langues nationales dans les systèmes éducatifs**. Cette diversité rend aussi le choix des langues, leur reconnaissance et leur place dans le système éducatif d'une grande complexité.



Deux questions majeures ont été posées, dès l'ouverture du colloque :

Que savons-nous de l'effet des politiques linguistiques sur les résultats des apprentissages fondamentaux ?

Quelles sont les conditions de réussite d'un changement d'échelle des programmes pilotes ? Développés dans différents pays, ils promeuvent un apprentissage efficace de la lecture et de l'écriture, en articulant une langue africaine et le français.

Comment réussir une politique d'utilisation des langues nationales à l'école, notamment pour améliorer la qualité des premiers apprentissages ?

Sept conditions majeures, selon M. Serigne MBAYE THIAM, ministre sénégalais de l'Éducation nationale :

01 l'existence d'une politique linguistique nationale pertinente et surtout consensuelle, fixant de façon claire le statut de nos langues et les conditions de leur utilisation à l'école, tout comme dans les sphères politique, administrative, économique et culturelle

02 l'adhésion des parents et des communautés à cette politique linguistique

03 l'établissement d'une carte linguistique fiable et partagée, tenant compte des différentes langues parlées par les enfants et les populations dans les différentes régions, sur la base de laquelle une carte scolaire prospective pourra elle-même être établie

04 l'affectation des enseignants en cohérence avec ces cartes linguistiques et scolaires, ce qui suppose que la définition des profils enseignants et leur formation initiale et continue soient adaptées selon les contextes linguistiques

05 un appareillage suffisant des différentes langues à utiliser à l'école, mais aussi l'existence de manuels et de matériels didactiques adaptés et disponibles dans les écoles, entre les mains des enfants et des enseignants

06 la promotion d'une didactique basée sur une approche plurilingue, afin que les usages des différentes langues s'enrichissent mutuellement pour développer la compétence communicative chez les enfants

07 la prévisibilité et la disponibilité des ressources, notamment financières, à défaut desquelles beaucoup d'expériences ont été perturbées ou stoppées



Les avancées de la recherche

Les avantages du bilinguisme

Des travaux récents en neurosciences montrent que l'acquisition précoce de plusieurs langues a un impact sur les structures anatomiques du cerveau. Les recherches en psycholinguistique ont souligné la supériorité des enfants bilingues à l'oral et à l'écrit, en lecture et en production écrite, même si la taille de leur vocabulaire dans chacune des deux langues peut être plus faible, pendant un temps, que celle des monolingues. L'acquisition simultanée de deux langues apporte aux locuteurs bilingues une meilleure conscience des caractéristiques abstraites de la langue et de leur propre processus d'apprentissage, une meilleure capacité de contrôle et de distribution de leur attention, un meilleur développement des représentations abstraites et des **capacités plus importantes de résolution de problèmes. Ces effets se prolongent tout au long de la vie.**

Mais ces effets positifs d'une éducation bilingue sur le développement des compétences des enfants nécessitent deux conditions importantes. D'une part, les langues doivent être suffisamment pratiquées, les compétences atteintes dans la deuxième langue (L2) étant partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes dans la première langue (L1). **Il faut plusieurs années de pratique des deux langues pour avoir des effets positifs du bilinguisme sur le développement cognitif et la réussite scolaire.** D'autre part, les langues doivent être valorisées par la famille et par l'école pour développer un « bilinguisme additif » ; en revanche, si la L2 est considérée comme plus prestigieuse, elle risque d'être apprise au détriment de la L1, entraînant le risque d'un « bilinguisme soustractif ».

Il est également acquis que le développement langagier d'un enfant bilingue n'est pas ralenti par l'acquisition de deux langues.

Si la langue de l'école n'est pas celle de l'enfant lorsqu'il va apprendre à lire et à écrire (vers 6 ou 7 ans), il est tout à fait important de prendre en compte sa langue première pour développer ses compétences à l'oral et à l'écrit, car c'est sur ces compétences en L1 que peuvent se construire les compétences en langue d'enseignement L2.

Quel apprentissage efficace de la lecture-écriture en contexte africain bilingue ?

Savoir lire et écrire ne se réduit pas à pouvoir déchiffrer et écrire de courtes phrases ; c'est « *comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et*

*dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités*¹ ».

¹ OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. www.oecd.org/fr/edu/innovation-edu-cation/39438013.pdf

Si la finalité de la lecture est bien évidemment la compréhension, les recherches sur les premiers apprentissages de la lecture-écriture dans des écritures alphabétiques montrent que les difficultés d'apprentissage s'expliquent le plus souvent par des problèmes de décodage, c'est-à-dire de mise en relation des unités de base de l'écrit (les graphèmes, comme « t », « ou », « r » dans « tour ») avec les unités de l'oral correspondantes (les phonèmes²). Les bons décodeurs précoces sont ceux qui progressent le plus, y compris en lecture de mots et en compréhension.

² Phonème : ce qui permet de distinguer deux mots d'une langue.

Il existe désormais **un consensus scientifique international** sur le fait que l'enseignement du décodage est plus efficace à la fois sur le décodage et sur la compréhension qu'une méthode idéovisuelle. Autrement dit, un enseignement systématique focalisé sur les correspondances graphèmes-phonèmes est plus efficace que toutes les autres méthodes. L'automatisation du décodage permet d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de la compréhension orale.

Il importe donc de **diffuser ces résultats dans la formation des formateurs d'enseignants et des enseignants, en leur fournissant des informations claires et valides sur l'orthographe du français et de la langue première** (souvent dite « maternelle ») des enfants. Quelques principes s'avèrent importants pour développer en langue première, comme en français, des exercices d'analyse phonémique : compter le nombre de « sons » contenus dans le mot oral (exemple : « tour »), distinguer des mots qui ne diffèrent que par un son (bol/vol), porter une attention particulière aux sons du français n'existant pas dans la langue première des enfants (voyelles nasales : an, on...).

Commencer l'enseignement dans une langue africaine peut faciliter l'apprentissage de la lecture-écriture, ces langues ayant le plus souvent des correspondances entre graphèmes et phonèmes plus transparentes que le français.

Le travail sur la compréhension écrite doit, au début, s'appuyer sur la lecture aux enfants de différents types de textes, dans leur langue maternelle et en français.

Mécanismes à la base des premiers apprentissages de la lecture-écriture : un bilan synthétique des recherches

La finalité de la lecture est la compréhension. Toutefois, la plupart des difficultés rencontrées par les enfants qui apprennent à lire dans une écriture alphabétique s'expliquent par des problèmes de décodage et non par des problèmes de compréhension.

Le décodage est la capacité de mettre en relation les unités de base de l'écrit, les graphèmes (« t », « ou », « r » dans le mot tour), avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes (/t/, /u/, /R/), c'est-à-dire les sons élémentaires permettant de distinguer deux mots d'une langue (comme /b/ et /v/ qui, en français, différencie « bache » de « vache », mais pas en espagnol). Seule la maîtrise d'automatismes dans le décodage permet au débutant d'atteindre un niveau de compréhension de l'écrit égal à celui de sa compréhension de l'oral.

Les résultats des recherches sur les premiers apprentissages montrent en effet :

- que les scores de décodage dépendent de la régularité des relations graphème-phonème dans la langue dans laquelle les enfants apprennent à lire. Ainsi les meilleurs scores s'observent chez les enfants espagnols, qui apprennent à lire dans une orthographe très transparente, et les moins bons chez les enfants anglais, qui apprennent à lire dans une orthographe peu transparente. Les scores des enfants français occupent une position intermédiaire, tout comme l'orthographe du français.
- Ces résultats montrent également que les capacités précoces d'analyse phonémique (réaliser que le mot oral tour comporte trois phonèmes) sont les meilleurs prédicteurs du futur niveau de lecture. Cela provient du fait qu'elles permettent d'accéder au principe d'une écriture alphabétique qui code les graphèmes correspondants aux phonèmes.
- Ils montrent enfin que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement basé sur le décodage obtiennent des scores supérieurs à ceux des enfants ayant été exposés à d'autres méthodes, y compris en compréhension écrite.

On retrouvera les implications de ces résultats pour l'évaluation et l'enseignement p.22.

EGRA (Early Grade Reading Assessment)

Développé par RTI (Research Triangle Institute) avec l'aide de la Banque mondiale et de USAID (USA International Development), est destiné aux élèves des pays en voie de développement ayant, pour L2, l'anglais, l'espagnol ou le français (cf. pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadq182.pdf, pour le français).

Les compétences évaluées sont celles qui, d'après les recherches, peuvent expliquer la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture, en particulier : (1) Précision et rapidité du décodage (lecture à haute voix, en temps limité, de mots fréquents et de mots inventés) ; (2) Niveau de compréhension écrite et orale de petits textes ; (3) Niveau de vocabulaire (à l'oral). Les résultats de ces évaluations permettent d'orienter les pratiques pédagogiques en fonction des compétences relevées déficitaires. Ce dernier point est bien illustré par un rapport sur l'évaluation des effets d'un programme d'intervention effectué au Mali avec, comme L1, le Bamankan, le Bomu, le Fulfulde, et le Songhay (www.rti.org/sites/default/files/resources/bk-0007-1109-wetterberg.pdf).

EGRA a été utilisé dans plus de 50 pays et avec environ 70 langues différentes.

Les problèmes identifiés

Dans des pays d'Afrique subsaharienne ou d'Asie, la volonté d'inscrire l'usage des langues premières pour l'instruction scolaire se heurte souvent à des difficultés diverses : financières, moyens humains, difficultés symboliques ou pratiques (certaines langues seraient bonnes pour le marché, mais pas pour l'école, par exemple).

Les résistances à l'usage des langues premières

Cette volonté politique peut rencontrer des résistances de certains parents, qui sont en mesure de se tourner vers d'autres dispositifs, notamment privés, où seront utilisées comme langues de scolarisation celles qui sont perçues comme ayant une plus grande valeur ajoutée. Le développement d'une éducation bilingue suppose de convaincre les populations de l'intérêt de la prise en compte de la langue première (maternelle) dans l'éducation pour un développement humain durable. Faire accepter une éducation plurilingue suppose aussi de faire acquérir les éléments tendant à la valorisation des langues nationales comme patrimoine culturel et force d'une identité nationale, voire africaine.



La coordination des actions au service de la promotion des langues

Le statut de la langue ou des langues d'enseignement a souvent été reconnu comme un indicateur important des relations entre groupes sociaux. Le français, qui fut une langue de colonisation, est reconnu aujourd'hui comme une langue de grande diffusion internationale, une langue en partage, facteur potentiel de réussite scolaire. Introduire différentes langues dans l'enseignement ne peut prendre sens que si on assigne à chacune d'elle le rôle social, économique et politique qui lui revient. Amener les structures intervenant dans le domaine de la promotion des langues à coordonner leurs actions constitue l'un des gages de la pérennisation des langues et d'une éducation bilingue, fondées sur des premiers apprentissages solides de la lecture et de l'écriture.

Se garder d'un modèle unique pour porter à l'échelle les expériences pilotes

On ne peut règlementer un aménagement linguistique selon un modèle unique ou par décrets, ce qui risquerait d'élargir le fossé entre des discours de principe et des pratiques contradictoires. Afin de ne pas compromettre l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous, il est nécessaire que chaque pays choisisse une politique linguistique adaptée par pays et les pays qui ne disposent pas de politique linguistique formalisée doivent travailler activement à sa mise en place pour une prise en compte réussie des langues nationales dans le système éducatif. La volonté politique devrait être forte pour porter à l'échelle les expériences pilotes, en renseignant les populations sur les actions de promotion des langues nationales, en capitalisant les acquis afin de les mettre à disposition des institutions chargées de la formation des enseignants notamment. Cette volonté politique sera nécessaire pour « développer un programme massif, moderne et novateur d'amélioration de l'enseignement du français et de la promotion du multilinguisme, avec le concours du numérique¹ ».

¹ Intervention de Monsieur Adama OUANE, Administrateur de l'OIF, lors de l'ouverture du séminaire de Dakar, 31 mai 2016.

Recommandations

Travailler la connaissance des lettres et la conscience phonologique dans les deux langues

Les résultats de cette évaluation et des études sur le bilinguisme montrent qu'un travail soutenu sur ces deux compétences en L1 et en L2 contribue au développement des capacités de décodage dans les deux langues et favorise l'acquisition des compétences en reconnaissance et en production des mots écrits, via des effets de transfert intra et inter langues.

Renforcer l'acquisition de la reconnaissance des mots écrits dans les deux langues pour améliorer la compréhension écrite

Le décodage facilite la reconnaissance des mots, compétence indispensable pour lire et comprendre des textes écrits. Il faut donc travailler la mise en relation graphophonologique via la connaissance des lettres et la conscience phonologique, mais également automatiser cette procédure pour alléger la charge cognitive en situation de compréhension d'énoncés et de textes écrits.

Développer le dispositif sur une période de plusieurs années

Un enseignement bilingue sur les trois premières années de l'école primaire permettrait aux élèves de consolider leurs compétences dans le domaine de l'écrit et ainsi de mieux appréhender les apprentissages en français proposés en 4^e année d'école primaire. Il pourrait contribuer à réduire le nombre d'abandons et d'échecs scolaires, en partie liés au découragement des élèves dû à l'écart trop important existant entre leur niveau de compétence « réelle » en français et celui exigé par les contenus d'enseignements/apprentissages qui leur sont proposés dans cette langue.

Mettre à disposition des enseignants des évaluations formatives bilingues et en bilinguisme

Pour atteindre les objectifs du programme ELAN, les enseignants doivent disposer d'outils d'évaluation bilingues à visée formative, et doivent être formés à leur utilisation et leur exploitation, afin de leur permettre d'identifier les difficultés des élèves, d'analyser leurs erreurs en L1 et en L2 tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce faisant, de proposer des activités facilitant le transfert de L1 vers L2, tant à l'oral et qu'à l'écrit.

Former les enseignants aux avantages du bilinguisme

Dans les pays africains francophones dans lesquels la langue d'enseignement est plus valorisée que les langues locales (contextes diglossiques), la motivation des enseignants à mettre en œuvre un enseignement bilingue est essentielle. Former les enseignants aux avantages cognitifs et culturels du bilinguisme et de la bilinguïté est une condition nécessaire à la mise en place dans la durée d'enseignements bilingues de qualité et professionnellement stimulants.

Sensibiliser les familles à l'intérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants d'utiliser la L1 comme langue d'enseignement avec le français

Informé des bénéfices du bilinguisme sur le développement cognitif, culturel et la réussite scolaire de leur enfant, les sensibiliser au fait qu'apprendre à lire et à écrire en L1 facilite la maîtrise de l'écrit en langue première, peut les aider à soutenir leurs enfants dans les apprentissages. Les familles ont un rôle central à jouer, car l'école ne peut pas créer seule les opportunités d'usage des langues d'origine hors contexte scolaire, conditions sine qua non du succès de la promotion du bilinguisme.

Projet pilote : Initiative ELAN – Afrique

« Apprendre à lire et à écrire dans une langue africaine et en français »

Les 8 pays partenaires de l'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN – Afrique¹) (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, RDCongo, Sénégal²) ont mis en œuvre un projet pilote pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte plurilingue. Au cours de la phase 1 de l'Initiative (2013-2015), l'approche ELAN de la lecture-écriture a été expérimentée dans 10 écoles par pays pour les 3 premières années du primaire³.

L'évaluation des acquis des élèves⁴ de ce projet pilote a ciblé une langue africaine par pays et comparé dans chacun un groupe témoin (sans le dispositif ELAN) et un groupe pilote ayant bénéficié de l'approche ELAN de la lecture-écriture, soit 400 enfants par pays, répartis en deux groupes équivalents du point de vue sociodémographique et des pratiques linguistiques familiales déclarées. Les enfants ont été évalués trois fois (début et fin CP1, fin CP2) sur des compétences analogues en langue africaine (L1) et en français (L2).

Sur la centaine de relations testant les progressions des deux groupes, la majorité sont à l'avantage du groupe pilote. En effet, les résultats de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote ELAN montrent un impact très positif du dispositif sur les compétences langagières, orales et écrites, des élèves qui ont pu en bénéficier. Cet impact positif apparaît aussi bien dans la comparaison entre les « élèves ELAN » et d'autres élèves bénéficiant d'un enseignement monolingue qu'entre les « élèves ELAN » et des élèves qui bénéficient déjà d'une autre approche bilingue. Le dispositif ELAN a permis des transferts entre oral et écrit, dans chaque langue et entre les langues, avec une dynamique de progression variable selon les pays.

¹ L'initiative ELAN – Afrique est le fruit de la coopération de quatre partenaires financiers : AUF, MAEDI, AFD, OIF.

² Quatre autres pays seront intégrés dans la phase 2 : Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Togo.

³ Sauf pour le Bénin qui n'a expérimenté l'approche que dans 5 écoles.

⁴ Cette évaluation externe a été réalisée par une équipe de trois chercheurs de l'université de Nantes (CREN-EA2551) : Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD, Agnès FLORIN.



Gouvernance et changements d'échelles

2

Les conditions de réussite du changement d'échelle (échanges entre décideurs et bailleurs)

Une table ronde a réuni des bailleurs (Partenariat mondial pour l'éducation ; Agence française de développement ; Banque mondiale) et des décideurs (représentants de la Tanzanie et de la République Démocratique du Congo, RDC). La rencontre devait permettre un échange entre les décideurs et les partenaires techniques et financiers (PTF) sur les conditions de succès et de soutenabilité des changements d'échelle en matière d'utilisation des langues nationales pour favoriser les premiers apprentissages en lecture et écriture.

Les expériences de la **Tanzanie** et de la **RDC** ont apporté un éclairage sur la manière de faire coïncider les changements d'échelle et les agendas internationaux et nationaux et **d'instaurer un dialogue permettant la définition d'un modèle économique soutenable et la mobilisation des financements nécessaires.**

Les participants ont échangé sur l'expérience de la **Tanzanie** dans la mise en place d'une réforme des apprentissages de la lecture qui s'appuie sur le Swahili dès la première année du primaire. Cette réforme est la réponse tanzanienne aux résultats des évaluations EGRA¹ et EGMA réalisées dans le pays² et qui ont montré que 40 % des enfants n'étaient pas en mesure de répondre à une seule question des tests auxquels ils ont été soumis.

¹ Voir encadré EGRA p05.

² La constitution de 2006 stipule que le français est la langue officielle. Elle lui réserve une place privilégiée réservant son rôle à des fonctions supérieures. Elle établit ensuite quatre langues nationales : le Ciluba, le Kiswahili, le Kikongo et le Lingala, et s'engage à les promouvoir.

De même, la **RDC** a partagé son expérience dans l'introduction des langues nationales dans les quatre zones linguistiques du pays et des défis sociaux, techniques (faiblesse de la recherche linguistique, compétences des enseignants) et financiers auxquels elle est confrontée.

La représentante de la Banque mondiale a également apporté des éléments d'information sur l'expérience de la Gambie dans l'amélioration de la qualité des premiers apprentissages à l'aide des langues nationales à côté de l'anglais. Elle a également évoqué le dispositif de suivi et d'évaluation mis en place dans ce cadre.

Éléments déterminants pour la réussite de ce type de réforme

01 L'introduction de langues d'enseignement dans les premiers apprentissages au primaire doit s'appuyer sur une politique nationale de promotion des langues nationales qui va au-delà des aspects éducatifs (recherche, culture, communication, emploi, etc.)

02 L'utilisation des langues nationales dans le primaire doit être clairement définie et parfaitement intégrée dans la politique sectorielle. La Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (SSEF) 2016-2025 – adoptée en décembre 2015 par le Gouvernement de la RDC et endossée par les PTF en janvier 2016 – est l'aboutissement d'une concertation entre les acteurs de l'éducation œuvrant en RDC. Elle prend en compte la mise à l'échelle de l'utilisation des langues nationales dans les premiers apprentissages

03 Elle doit s'accompagner de la mise en place d'instances de concertation à différents niveaux qui soient actives (réunions régulières, cadre de suivi des décisions, remédiation mises en œuvre, etc.). Renforcer et soutenir une dynamique de dialogue passe notamment par un leadership affirmé du ministère et un renforcement de ses capacités à l'instauration d'un tel dialogue



04 Une instance de pilotage doit être mise en place pour renforcer le dialogue entre tous les acteurs et les partenaires du secteur (PTF, Ministère, représentants des parents, syndicats, intervenant dans le domaine des langues, etc.). Un système de suivi évaluation doit être mis en place pour fournir à cette instance les données nécessaires pour permettre de corriger les éventuels dysfonctionnements. Cette instance aurait également pour objectif d'harmoniser les pratiques. En RDC, par exemple, l'OIF soutient l'initiative ELAN tandis que USAID et DFID, à travers un programme commun (ACCELERE), mettent en œuvre un projet similaire. Néanmoins, les outils développés et utilisés par les deux projets ne font pas l'objet de concertation accrue, chacun œuvrant dans ses propres zones d'intervention. Ceci peut alors nuire à l'efficacité de la réforme

05 La progressivité dans la mise à l'échelle pour permettre de corriger les approches et les outils en vue de maximiser les résultats attendus

06 Une synchronisation des financements pour permettre de construire une vision basée sur une prévisibilité à long terme. Les partenaires techniques et financiers (PTF) interviennent sur des périodes relativement courtes (programmes de 3 à 5 ans). Or les pays comme la RDC restent soumis aux soubresauts de l'économie mondiale (chute du prix des matières premières) et leurs moyens financiers sont limités. Il s'agirait donc d'obtenir des PTF un soutien sur le long terme. Cette perspective permettrait notamment de lutter contre la volatilité de l'aide et les effets négatifs d'une vision à court terme

Atelier 1

Gouvernance, gestion des territoires et négociation sociale

Atelier 2

Économie de l'éducation : analyse des évaluations, choix d'échelle et de financement

Atelier 3

Préparation et mise en œuvre de réformes des curricula

Impliquer la communauté éducative : choix des langues et négociation sociale

Aucune politique ne saurait réussir sans l'adhésion des populations concernées. Les politiques linguistiques éducatives, qui impliquent l'avenir des enfants et qui concernent des problématiques identitaires et politiques, n'échappent pas à cette règle.

Aussi, il est essentiel que les différentes catégories d'acteurs composant les communautés éducatives concernées soient réellement impliquées. Cette implication va être abordée ici du point de vue des premières étapes de la politique linguistique éducative : celle du choix de la/des langues dans lesquelles les élèves vont faire leurs premiers apprentissages.

Cette question pose le problème de la carte linguistique éducative à mettre en place dès lors qu'il y a plus d'une langue disponible en dehors du français. Elle conduit aussi à s'interroger sur les formes de communication à mettre en place pour emporter l'adhésion des populations et permettre aux langues africaines une utilisation croissante comme langue de l'école.

1. Cartes linguistiques éducatives

En théorie, chaque enfant devrait recevoir un enseignement dans la langue de ses premiers apprentissages, dans la famille. Mais dans la pratique cette affirmation d'apparence simple pose quelques problèmes :

- Il est fréquent que l'enfant dispose à la maison de plus d'une langue ;
- la langue de la famille peut être si minoritaire qu'il va être difficile de trouver les enseignants disponibles ;
- les parents eux-mêmes peuvent considérer que l'intérêt de leur enfant est de recevoir l'enseignement dans une autre langue, langue du milieu ou langue voisine de la langue familiale.

Un tel outil permettra de gérer les enseignants à recruter et/ou à former en prenant en compte leurs compétences

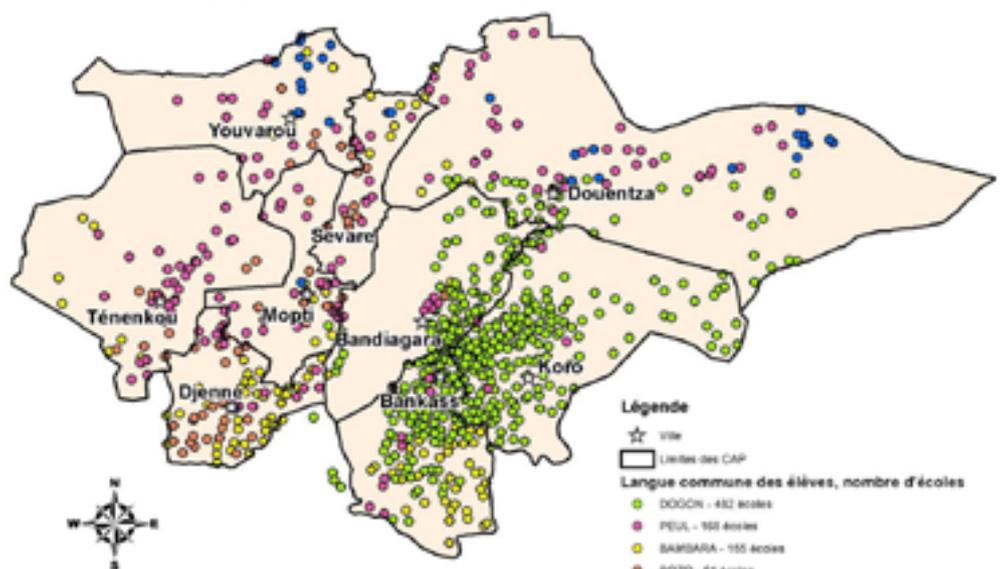
dans les langues du pays. Il est vraisemblable que dans tous les pays, on aura des cartes avec des régions relativement monolingues puis des zones à fort plurilinguisme.

Recommandation 1

« Parvenir à une carte des langues parlées par les enfants entre eux en dehors du milieu familial ou dans la cour de l'école. »

C'est le cas dans la région de Mopti et Douentza au Mali, une des plus fortement multilingues.

Langue commune utilisée dans les écoles de la Région de Mopti



Dans l'académie de Douentza, trois langues permettent d'enseigner le curriculum bilingue dans plus de 90 % des écoles : le Dogon¹, le Bambara et le Peul. Dans l'AE de Mopti, quatre langues permettent d'enseigner le curriculum bilingue dans plus de 90 % des écoles : le Bambara, le Peul, le Bozo et le Son-ghai. Pour toute la région de Mopti, quatre langues permettent d'enseigner le curriculum bilingue dans plus de 90 % des écoles : le Dogon, le Bambara, le Peul et le Bozo.

¹ Pour des raisons de cohérence et de typographie, les notations françaises des noms des langues ont été adoptées dans le présent rapport.

Recommandation 2

Trois scénarios sont possibles :

01 des enquêtes sociolinguistiques diligentées par les circonscriptions d'enseignement

02 une remontée d'information par école avec une question linguistique posée lors des enquêtes statistiques annuelles du ministère

03 une négociation sociale à mener dans les écoles, auprès des parents d'élèves pour voir dans quelle(s) langue(s) ils souhaitent voir leurs enfants alphabétisés

L'effort d'identification peut se concentrer sur ces régions multilingues, ce qui permet de gagner du temps en concentrant les moyens de remontée d'information.

2. Négociation sociale

Pour aller plus loin, précisons ce qu'est une **négociation sociale**, forme de communication qui vient d'être évoquée à propos des cartes linguistiques, et montrons-en l'intérêt. La négociation sociale doit être mise en œuvre pour l'implantation de tout élément du continuum d'éducation multilingue. Il s'agit d'impliquer les autorités régionales, provinciales, locales, mais surtout les pères et les mères d'élèves dans tout le processus afin de créer les conditions d'appropriation par les populations. Les médias doivent être utilisés dans des plans de communication conçus en amont et mettant en valeur les avantages de ce type d'éducation en faisant ressortir les arguments susceptibles d'emporter l'adhésion. Parmi les formes utilisées figure **le plaidoyer**, défini comme un processus (ou un ensemble d'actions) mené par un groupe d'individus ou d'organisations en vue d'obtenir un soutien ou une adhésion à une idée, à une cause, à un programme ou à une institution, à la prise en charge d'un problème de la part de personnes, de groupes ou d'institutions ayant une capacité de décision, de facilitation ou de nuisance, en exploitant les techniques d'influence. Le plaidoyer est à mener au niveau international, national, régional, local, familial avec des argumentaires adaptés aux publics. Il doit être complété par toutes les formes de **lobbying** possibles auprès des décideurs à tous les niveaux (pouvoirs publics, parlementaires, élus locaux, leaders d'opinion, responsables des organisations syndicales, etc.).

Recommandation 3

« Mettre en place des manuels de procédures simples mais opérationnels permettant de mener des négociations sociales pour s'assurer de l'adhésion et de l'implication des acteurs sociaux. »

La réforme éducative et les politiques linguistiques : le cas de Madagascar

Avant la colonisation de 1820 à 1896, l'enseignement à Madagascar dispensé par des écoles missionnaires catholiques et protestantes se faisait en malgache. Pendant la colonisation, le français était la langue utilisée à l'école, au détriment du malgache, langue secondaire qui pouvait être exclue de l'enseignement au détriment du malgache considérée comme langue secondaire ou des fois même, exclue de l'école. Les écoles missionnaires continuèrent à utiliser le malagasy comme langue d'enseignement étant donné les intérêts pédagogiques de l'utilisation de la langue maternelle dans les premiers apprentissages.

L'après-colonisation fut d'abord marquée par la période de 1960-1978 où le français était langue d'enseignement principale et où la documentation pédagogique était aussi en français.

Mais les Malgaches venaient de sortir de la colonisation et ils aspiraient à la reconnaissance des identités culturelles. Par ailleurs, le système était ressenti non seulement élitiste mais aussi inégalitaire, ce qui amena la malgachisation en 1978 (malgache langue d'enseignement au primaire, au collège et partiellement au lycée). Cependant, le contexte didactique n'était pas adapté à cette mesure : peu de savoirs était dispensé en malgache, les manuels scolaires en langue malgache étaient insuffisants, inadaptés ; les enseignants n'étaient pas formés pour l'enseignement/apprentissage du malgache. Enfin, l'utilisation de la langue locale ne fut pas appréciée ce qui a entraîné l'abandon de la malgachisation en 1992.

Après 1992, la loi 94 033 préconisa un bilinguisme où le malgache était utilisé pour les matières qui touchent au vécu culturel et social de l'élève et le français pour les matières considérées comme universelles et d'ouverture sur le monde. Les problèmes suivants se firent jour : l'espace restreint d'utilisation du français dans la société et dans les villes, le développement du langage diglossique français-malgache ne favorisait ni la maîtrise du français, ni celle du malgache. En 2007, le trilinguisme malgache/français/anglais fut institué dans un contexte de mondialisation. L'anglais était institué langue officielle au même titre que le malgache et le français. Cependant, la mise en œuvre des cours d'anglais dans le primaire s'est avérée problématique vu l'absence de compétences des enseignants pour enseigner la langue. Cette expérience prit fin en 2009 avec la chute du régime qui l'avait mise en place.

La loi de 2008 (2008-011) ne parle pas de langue d'enseignement mais stipule l'obligation de la maîtrise de la langue malgache en sa qualité de langue maternelle et de langue nationale.

Le ministère de l'Éducation nationale procède actuellement à la réforme éducative. Dans le cadre de la définition de la politique linguistique à Madagascar, il est envisagé d'utiliser la langue malagasy, comme langue d'enseignement pendant les premières années d'apprentissage. Le français sera enseigné en tant que matière. L'introduction progressive du français comme langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques est prévu à partir de la 3^e année, une fois que les élèves auront acquis les compétences requises pour comprendre l'enseignement.

De l'évaluation des expérimentations à un changement d'échelle soutenable

Il existe un certain nombre de conditions pour garantir la réussite de la mise à l'échelle :

- certaines sont d'ordre politique et social (existence d'une **politique linguistique nationale** consensuelle fixant le statut de chaque langue, l'adhésion des parents et des communautés),
- d'autres sont d'ordre didactique et pédagogique (**disponibilité du matériel d'apprentissage et de méthodes didactiques** tenant compte de la complémentarité des apprentissages bilingues, adaptation des curricula),
- d'autres encore relèvent de **la gouvernance et du financement** (carte linguistique des enseignants et leur affectation et mobilisation des financements pour la mise à l'échelle).

En effet, la mise en place de politiques éducatives pluri-lingues nécessite une implication forte des acteurs et des partenaires du système. Une place importante est faite aux processus mêmes de mobilisation qui doivent être conduits pour assurer la réussite de la mise à l'échelle, (adhésion de l'élite du pays et prise en compte de la réforme linguistique dans les politiques d'emplois). De même, on sait aussi que le recours au bilinguisme scolaire nécessite des changements de paradigme pédagogique : la rénovation des curricula d'enseignement et de formation doit accompagner ce type de réforme (simplifier, éviter les pratiques qui peuvent décourager comme l'hypercorrection, etc.).

Les questions de l'affectation des enseignants, du suivi, de l'évaluation et des coûts de la mise à l'échelle, imposent l'inscription de la mise à l'échelle dans une perspective soutenable. Il ne s'agit pas de construire un dispositif parallèle à ceux qui existent, mais plutôt de l'inscrire dans les dispositifs existants, tout en réformant ces derniers pour que la qualité des apprentissages soit au cœur des préoccupations des acteurs.



Dr Daouda MAMADOU MARTHÉ
Ministre de l'Éducation primaire et de l'alphabétisation du Niger



M. Florentin MOUSSAVOU
Président de la CONFEMEN, ministre de l'Éducation nationale du Gabon

Recommandations

1. Économie de l'éducation

Un processus dans la durée

Le processus d'introduction d'un curriculum bilingue doit découler d'une volonté politique dans la durée. Il commence par le choix consensuel des langues nationales prioritaires, basé sur des études sociolinguistiques. Ensuite, un cadre légal et réglementaire doit précéder l'adoption de la stratégie d'intégration de l'enseignement plurilingue dans le système éducatif.

Volonté politique et persévérance

Une volonté politique forte dans la durée et un leadership éclairé sont nécessaires au passage à l'échelle : pour maintenir le cap, créer un consensus au sein des parties-prenantes, mobiliser les énergies et les ressources humaines et **financières**, effectuer le plaidoyer auprès des décideurs et des personnels de l'éducation et des familles.

2. Choix d'échelle

Le déploiement d'un enseignement bilingue impose **le traitement à la bonne échelle de la formation des enseignants** :

Ramener la formation de masse au plus près de l'école (rôle des cellules pédagogiques de proximité). La formation par les pairs peut réduire notamment les coûts par rapport aux coûteuses opérations de formation en cascade. Utiliser les TICE pour diffuser des supports didactiques de formation et d'enseignement.

L'efficacité de la dépense éducative suppose une intervention systémique pour **réduire l'aléa dans la répartition des enseignants, pour augmenter le temps scolaire effectif d'apprentissage, renforcer le suivi de proximité des établissements, adopter des modalités rustiques (robustes) pour la formation de enseignants, généraliser le tutorat post formation** (ou accompagnement par un mentor accessible).

3. Stratégies de financement

Il convient de distinguer :

- **le financement de l'investissement initial** pour le développement d'un curriculum bilingue (expertise, renforcement des capacités nationales et conception de référentiels de formation, de matériel didactique, formation de concepteurs, de formateurs, d'évaluateurs) qui peut être pris en charge par des projets pilotes,
- **le financement du déploiement** qui pourra être financé pour l'essentiel sur les ressources disponibles.

Les financements externes sont plus adaptés pour des projets pilotes. Mais pour assurer la soutenabilité des réformes à long terme, **le passage à l'échelle suppose de compter en priorité sur les ressources nationales qui sont durables**, contrairement aux financements externes. Se concentrer sur des programmes avec un impact sur l'ensemble du pays.

a) Affecter les ressources budgétaires disponibles au déploiement d'un curriculum bilingue

Le plan d'action annuel des ministères en charge de l'éducation allouent des ressources budgétaires importantes (de l'ordre de 20 % du budget national en moyenne) pour le personnel de l'éducation et le fonctionnement du système éducatif.

L'aide externe des partenaires techniques et financiers vient apporter un complément pour financer les programmes spécifiques tels que les actions de formation des enseignants et chefs d'établissements (initiale et continue), l'impression de supports didactiques (guides pour les enseignants et manuels pour les élèves), la supervision et l'encadrement des établissements. **La plupart des pays disposent déjà de ces ressources dans le cadre des programmes en vigueur**, ressources qui pourront financer le déploiement d'un curriculum d'enseignement bilingue si les pays l'inscrivent dans leurs plans d'activités annuels.



b) Améliorer l'efficacité de la dépense publique en éducation

Le taux d'aléa s'est détérioré depuis 15 ans. Déployer un enseignement bilingue de qualité suppose d'abord de mobiliser des ressources humaines pour apporter un appui technique aux établissements, former et superviser les enseignants, adapter les matériels didactiques etc.

Les **ressources existantes** (budget national et financement externe) **peuvent être mieux utilisées pour améliorer la qualité de l'enseignement** d'une manière générale et **peuvent être mobilisées pour déployer un enseignement bilingue**. Les diagnostics sectoriels RESEN ont mis en évidence dans de nombreux pays une inefficacité dans l'utilisation des ressources éducatives.

Les **ressources budgétaires nationales** sont affectées principalement à la prise en charge du personnel de l'éducation : **une gestion plus efficiente des ressources humaines enseignantes** permettrait de réduire l'aléa dans l'allocation des enseignants et réduirait les gaspillages significatifs de ressources constatés : organiser l'allocation des enseignants sur des postes définis selon les besoins des établissements, procéder à la « mécanisation des enseignants » permettant une gestion plus rationnelle, effectuer une meilleure gestion des primes d'éloignement, affecter des fonctionnaires en surnombre dans les services déconcentrés ou dans certaines écoles à des tâches de formation et d'encadrement de proximité des écoles, renforcer le tutorat. Les États peuvent également dégager des postes budgétaires en apurant le fichier de la solde des anomalies telles que les « enseignants fantômes ».

« En moyenne les États consacrent 23 % de leur budget à l'éducation dont l'essentiel est consacré à la masse salariale des enseignants. »

La **réduction des redoublements** constitue un enjeu majeur dans de nombreux pays subsahariens. Les politiques actives de réduction des redoublements et des abandons au primaire améliorent l'efficacité de la dépense publique et permettent à un plus grand nombre d'enfants d'acquérir durablement les compétences de base. Les plans d'action efficaces

sont nécessairement pluridimensionnels ; ils nécessitent une forte volonté dans la durée et articulent de nombreuses mesures (plaidoyer, sensibilisation et

régulation administrative, temps scolaire augmenté, compétences didactiques des enseignants renforcées, usage des langues nationales dans le curriculum, encadrement de proximité effectif, détection des élèves en difficulté et remédiation, médecine scolaire préventive – contrôle d'acuité auditive et visuelle, déparasitage, etc. –).

c) Mobilisation de financements complémentaires

- **Mobiliser les ressources des Partenaires** pour financer les plans sectoriels qui intègrent le déploiement des réformes curriculaires en faveur de l'enseignement bilingue (formations continues d'enseignants, reproduction massive de matériel didactique, réalisation des évaluations). Une utilisation plus efficiente des financements externes doit également être recherchée systématiquement pour démultiplier l'effet de levier de ce financement.
- **Importance de l'évaluation** : la plupart des partenaires financent des projets qui permettent de porter les résultats à l'échelle.

La mise en cohérence des aspects pédagogiques

3

Les enjeux de la formation 1 : formation initiale des enseignants du primaire et des cadres

Les politiques linguistiques suivies en Afrique demeurent parfois largement implicites et marquées par l'absence d'une véritable planification linguistique et éducative. Il convient donc de **définir et d'explicitier une politique en éducation plurilingue** pour la formation initiale des enseignants ;

- de la **concrétiser dans les documents curriculaires** ;
- de la mettre en œuvre en **professionnalisant les formateurs en éducation plurilingue**.

Dans certains pays africains, on constate une différence, voire un décalage, entre les programmes du primaire et ceux des écoles de formation initiale. Il est important d'articuler ces deux programmes, au plan des approches curriculaires bilingues – notamment au niveau des premiers apprentissages – pour assurer une cohérence du système éducatif.

Une corrélation avec l'université (ou les ENS) est également souhaitable, par exemple, par la création d'une filière de formation des formateurs pour ces structures de formation initiale.

L'enseignement du français n'est pas toujours articulé à celui des langues nationales, en général marginalisées. Les programmes destinés aux élèves-maîtres devraient évoluer vers l'élaboration de contenus linguistiques et didactiques spécifiques pour les langues nationales, aux côtés du français.

Ils devraient aussi mettre en œuvre une convergence méthodologique dans les progressions, pour l'apprentissage et plus tard pour l'enseignement de ces deux langues. C'est ainsi que pourra se construire une perspective d'enseignement plurilingue (*voir l'expérience du Niger* p.18. 01).

Pour y parvenir, il est recommandé **d'élaborer un référentiel de compétences bilingue** (notamment en lecture-écriture) pour les élèves-maîtres, comportant deux volets :

- l'un, linguistique, visant à renforcer leurs capacités de communication en français langue d'enseignement et en langue nationale ;
- l'autre, didactique, destiné à les former en didactique des deux langues.

Un référentiel bilingue de compétences pour l'Afrique subsaharienne pourrait être envisagé.

Quant aux formateurs des élèves-maîtres, ils ont, dans certains contextes, un statut institutionnel marginalisé, une qualification professionnelle peu adaptée et une formation tournée vers des monolinguismes cloisonnés. Il convient de les former à une éducation du plurilinguisme dans ses différentes composantes (*aspects sociolinguistiques ciblés, didactique de L1 et du français, rapprochement*

methodologique dans l'enseignement des deux langues, notamment en lecture-écriture, analyse de pratiques enseignantes bilingues...). Il faudrait aussi mettre à leur disposition des outils conçus dans cette perspective plurilingue, par exemple une mallette que le formateur utiliserait pour développer ses compétences : modules, guides, supports lexiques bilingues spécialisés.

Compte tenu de l'importance des échanges d'expériences et de dispositifs entre les pays de l'Afrique subsaharienne, il serait opportun de

- **développer des outils communs ou transversaux de formation initiale et**
- **de les contextualiser selon les spécificités sociolinguistiques et éducatives des pays.**

L'élaboration d'un cadre commun de l'UNESCO (p.18. 02) pour la formation des formateurs constitue une initiative appréciable, qui pourrait être exploitée pour des adaptations possibles par pays.

01

Intégration des approches plurilingues dans les programmes de formation initiale des enseignants au Niger

L'approche plurilingue dans le système scolaire nigérien a constitué le socle de la refondation des programmes de la formation initiale. L'objectif était l'alignement curriculaire motivé par **la perspective de généralisation du bilinguisme scolaire français/langue première au primaire.**

Dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI), **les langues nationales** ont connu des statuts progressifs aboutissant actuellement à une mise en place d'un bilinguisme dans le cursus :

- c'était des disciplines périphériques (contenu limité à leur « transcription »)
- en 2006, elles ont été prises en compte dans des sections expérimentales bilingues, à la faveur de l'accroissement du nombre d'écoles bilingues au Niger
- à partir de 2016, des programmes spécifiques de langues nationales et de leurs didactiques sont conçus (approche par situations) et articulés à l'enseignement du français

Ce projet est fondé sur l'élaboration d'un **profil d'enseignant bilingue** et d'outils destinés aux formateurs (guides et modules d'éducation et de didactique bilingues).

02

Cadre d'orientation sous régional pour la formation des formateurs en éducation bilingue (bureau régional de l'UNESCO à Abuja).

Des études diagnostiques entreprises au **Burkina Faso, au Niger, au Sénégal et en Gambie**, une revue de la littérature et plusieurs consultations / réunions techniques avec les pays ont permis à l'Unesco d'élaborer un cadre de référence harmonisé pour la formation des enseignants et des formateurs des écoles bilingues formelles et non formelles.

Ce cadre se présente sous forme de paquet de ressources comprenant :

- un guide politique (2010) validé par les Ministres de l'Éducation
- un cadre d'orientation curriculaire sous-régional en éducation bilingue
- un programme de formation pour les formateurs en éducation bilingue contenant un socle de compétences des formateurs ; des modules en méthodologie bilingue et en didactique d'une langue nationale

Ce cadre permet aux formateurs des écoles de formation initiale des enseignants d'avoir une base commune de formation, de capitaliser des expériences pédagogiques pertinentes et du matériel didactique et de faciliter leur mobilité entre les différents pays.

C'est le fruit d'un partenariat solide entre les Bureaux UNESCO Abuja, Dakar et l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), l'OIF/Elan et l'ADEA.



Les enjeux de la formation 2 :

formation continue et analyse des pratiques de classe

L'atelier consacré à la formation continue a été l'occasion de présenter plusieurs modalités pour améliorer les approches et les résultats des enseignants : dans les programmes ELAN de l'OIF et IFADEM (Initiative francophone pour la formation des maîtres à distance, porté par l'AUF) ; un plaidoyer pour la mise en place de « communautés d'apprentissage » comme modalité de la formation continue ; un programme d'observation de classe avec assistance logicielle (OPERA).

Trois axes ont guidé la réflexion :

- comment prendre en compte la dimension plurilingue dans la formation continue ?
- comment instaurer un continuum entre formation initiale et continue ? (condition sine qua non d'efficacité et d'impact des formations)
- comment changer d'échelle ? Comment passer d'un dispositif pilote de formation continue à un dispositif national efficace ? Il s'agit de dépasser l'approche par projet (trop souvent limitée à la durée du projet).

La présence de politiques linguistiques et éducatives explicites et l'inscription des actions dans le cadre de ces politiques (exemples d'ELAN et IFADEM), constituent des prérequis indispensables.

Les capacités nationales en matière de pilotage, de création de contenus et d'évaluation des dispositifs de formation continue devraient également être développées.

Quel que soit le dispositif de formation continue mis en place, un consensus a émergé : l'évaluation devrait avant tout concerner les résultats et la progression des élèves au moyen, par exemple, de tests de type EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), plutôt que de cibler les seules compétences des enseignants.

Bilingue oui, mais dans quelles langues ?

Dans le cadre d'un enseignement bilingue L1-français, les participants ont souligné la nécessité d'une cartographie des réalités sociolinguistiques (exemple du Mali dans la zone de Mopti) afin de mieux identifier les langues communes des élèves et le nombre potentiel d'enseignants par langue. Cette cartographie se fera de préférence à partir du terrain en recensant directement les compétences linguistiques des enseignants et des élèves.

Cette question reste posée dans le cadre des formations du programme IFADEM, consacré à l'enseignement *en français* et à sa didactique.

Dans le cas d'ELAN, l'objectif de bilinguisme – utilisant la langue commune la plus usitée des élèves en milieu multilingue et le français – repose sur une approche comparée des langues. Il s'agit d'exploiter au mieux les possibilités de transferts de compétences entre la langue nationale choisie et le français.

Dépasser l'approche projet

Les exemples présentés ont permis de montrer l'intérêt d'une approche concertée entre pays confrontés à des questions similaires (exemple du programme ELAN, mis en place dans huit pays jusqu'en 2016). Cette approche vise à capitaliser les expériences et à créer un espace de dialogue entre les différents pays.

Le programme d'observation de pratiques de classe OPERA, qui associe moyens humains et technologiques (présence d'observateurs dans la classe, usage de la vidéo et d'un logiciel d'analyse des pratiques), pourrait jouer un rôle important s'il était quantitativement étendu. OPERA est actuellement utilisé dans le cadre d'IFADEM.

Changer d'échelle

La « communauté d'apprentissage des maîtres » (ou CA des maîtres), un nouveau lieu de formation continue

Cette modalité de formation confiée, au moins partiellement, la responsabilité de la formation continue à l'équipe pédagogique elle-même, au sein de chaque école. La CA devient partie intégrante du processus de formation continue, toute l'année. Elle constitue un prolongement des formations continues en présentiel ou à distance.

Ce modèle de formation nécessite, au sein de l'école, la présence de quelques enseignants expérimentés, d'un leadership pédagogique fort de la part du directeur et de matériau de réflexion souvent renouvelé, destiné à alimenter la communauté d'apprentissage.

Pour la mise à l'échelle, une « communauté d'apprentissage des maîtres » multipolaire ou en clusters pourrait être mise en place. Une piste jugée très intéressante parce qu'elle permet de focaliser la formation sur des besoins réellement exprimés par les enseignants et, sur le plan économique, de minimiser les coûts de formation.

L'usage des technologies pour accompagner les enseignants

Le modèle IFADEM, qui combine des rassemblements en présentiel, un tutorat permanent et la mise à disposition de livrets pédagogiques contextualisés et conçus en collaboration avec des représentants locaux, est une réponse possible au besoin de massification de la formation continue.

Ses supports de formation sont à la disposition des enseignants à la fois sur support papier et sur plateforme numérique. Le téléphone mobile permet aussi de recevoir des supports audio; il sert d'interface pour les exercices de formation et constitue le premier moyen de communication entre les enseignants et leurs tuteurs (exemple du projet « *Apprentissage assisté par mobile* », IFADEM Madagascar).

En République démocratique du Congo, la massification de la formation continue passe également par l'usage des technologies, en capitalisant sur l'ensemble des outils produits par les projets de formation. Ces outils sont mis à la disposition des enseignants à travers 12 modules mis en place sur un serveur unique. Les enseignants les plus chevronnés guident alors leurs collègues moins aguerris.

Quelques recommandations

- Installer un **continuum entre formation initiale et continue**, soit sous la forme de modules de 10 à 12h intégrés à la formation initiale, soit sous la forme de nouveaux programmes de formation initiale qui trouveront des prolongements en formation continue
- Prendre en compte les **coûts de la formation**: la formation doit être soutenable localement et à long terme. Les politiques institutionnelles devraient notamment veiller à ce que les programmes de formation prévus au budget de l'Éducation ne soient pas dégradés par des recalibrages financiers ultérieurs (continuité des politiques publiques; arbitrage et articulation avec les ministères des Finances ou de la Fonction publique notamment)
- Se concentrer sur **des techniques simples facilement appropriables** par les enseignants qui doivent produire rapidement des résultats visibles. Les formations se déroulent de préférence en périodes de vacances scolaires et sur des durées courtes
- **Prendre en compte la condition enseignante.** Elle reste déterminante pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement: une trop forte mobilité enseignante ou leur faible rétention dans le système, hypothèque les efforts de formation. Valoriser autant que possible ces derniers dans l'évolution de carrière
- Recourir davantage à la **recherche-action**. Le programme OPERA constitue un exemple intéressant de mise en place d'une méthode exhaustive d'observation de classe, susceptible d'apporter un éclairage (fondé scientifiquement) sur les programmes et les modèles éducatifs institutionnels



Les Initiatives ELAN et IFADEM

Les Initiatives ELAN et IFADEM interviennent dans des pays d'Afrique subsaharienne pour appuyer ces pays dans la recherche de solutions aux défis auxquels ils sont confrontés dans le domaine de l'éducation. Qu'il s'agisse de la formation des maîtres ou encore des réformes curriculaires, ou encore de la problématique de la lecture-écriture, ces pays essaient de voir en quoi ils peuvent améliorer les performances de leur système éducatif.

Intervenant parfois dans les mêmes pays, une collaboration étroite entre les deux programmes permettrait de répondre de manière plus efficace aux sollicitations de leurs partenaires. La synergie des actions permettra à l'Initiative ELAN de bénéficier de la stratégie mise

en œuvre par IFADEM pour la formation d'un nombre important d'enseignants comme envisagée par certains pays ELAN, dans le cadre de l'extension (géographique et/ou linguistique) de leurs activités d'éducation bilingue.

IFADEM dispose d'une ingénierie de formation continue à distance et tutorée des enseignants (et de leur encadrement) qui peut servir dans le contexte de l'enseignement bilingue, avec un focus sur les premiers apprentissages (lecture, écriture, maths) et la transition L1/L2. IFADEM pourra aussi bénéficier de l'expertise d'ELAN dans le domaine de l'enseignement bilingue.

Les enjeux de la formation 3 : curriculum et supports d'apprentissage

Les curriculums, et les outils didactiques, dédiés aux premiers apprentissages de la lecture-écriture en contexte plurilingue doivent tenir compte de données sociolinguistiques ciblées (décrivant la place et les fonctions de la langue 1 (L1) et de la langue 2 (L2) dans la société et dans le système éducatif).

Il faut également qu'il y ait harmonisation des méthodologies utilisées pour les apprentissages en L1 et L2, et convergence des buts.

De plus, les curriculums et les outils doivent prendre en compte les facteurs reconnus pour avoir un impact positif sur la mise en place des mécanismes à la base des premiers apprentissages dans une écriture alphabétique :

- un travail systématique sur le code écrit, accompagné par un travail sur le code oral, afin de permettre à l'enfant de maîtriser le principe de ce type d'écriture (cf. ci-dessous les points 1 et 2) ;
- un travail parallèle sur la compréhension, écrite et orale (cf. point 3). Enfin, dans un contexte plurilingue, il est crucial de tenir compte des différences entre L2 et L1 qui peuvent interférer négativement sur l'apprentissage (cf. point 4).

La progression pour l'apprentissage du décodage doit respecter certains principes :

- Tenir compte de la fréquence et de la régularité des correspondances graphème-phonème ou phonème-graphème (CGP ou CPG). Par exemple, en français, « a », « ou », « v », « b » peuvent être introduits très tôt parce que ces graphèmes, qui sont fréquents, se lisent ou s'écrivent presque toujours de la même façon. Ce n'est pas le cas de « c » et de « g » qui se lisent différemment dans col ou gare et dans cil et gel. La progression doit donc s'appuyer sur une description valide, avec si possible des données statistiques, de l'orthographe de L1 et L2, en particulier, de la régularité des CGP ou CPG¹.

¹ Cf. pour le français : http://lpnc.univ-grenoble-alpes.fr/resources/ronald_peereaman/Manulex_morpho/indexfr.html

- Elle peut débiter en L1, ce qui devrait faciliter l'apprentissage de la lecture pour deux raisons : parce que, d'une part, les enfants maîtrisent leur L1 à l'oral et que, d'autre part, la plupart des L1 d'Afrique subsaharienne ont une orthographe plus transparente que le français. Ce dernier point peut rendre plus aisée la compréhension des correspondances graphème-phonème ou phonème-graphème et le transfert à une orthographe plus opaque.
- Enfin, cette progression doit, autant que faire se peut, être individualisée et ludique (cf. l'exemple présenté dans le premier encart ci-dessous).

Le travail sur le code écrit doit, en L1 et L2, être complété par un travail sur le code oral comportant deux types d'exercices sur les phonèmes :

- les uns centrés sur les capacités nécessaires à l'apprentissage de la lecture : par exemple, compter le nombre de « sons » différents qu'on entend dans le mot oral *tour* ;
- les autres centrés sur les capacités nécessaires à la compréhension de la langue orale : distinguer des mots qui ne diffèrent que par un seul son comme *bol* et *vol*.

Le travail sur le décodage doit être associé à un travail sur la compréhension utilisant des supports variés (récits, descriptions...) et lisibles (contrôle de la fréquence des mots et de la régularité des relations graphème-phonème dans les textes étudiés).

Ce travail peut s'effectuer à l'oral, en L1 comme en L2. Il doit inclure des exercices portant sur la compréhension des mots (exercices de vocabulaire) et sur la compréhension des relations entre les mots, les deux étant souvent liés :

- compréhension des relations temporelles (*avant...*) et spatiales (*devant...*), et de celles portées par des marques de liaison (*mais...*) ou par des reprises (*Ben est entré et il...*) ;
- capacité d'effectuer des inférences fondées, entre autres, sur les connaissances du lecteur ou de l'auditeur (le poisson n'était pas frais, il a été malade).

Il faut tenir compte des différences entre L2 et L1. Elles peuvent interférer sur l'apprentissage.

- Par exemple, la compréhension orale peut être entravée par des spécificités de la phonologie du français, telle que la différence entre « u » et « ou », ou encore entre les voyelles orales (a) et nasales (an). L'enfant confronté à une L1 dans laquelle ces différences n'existent pas va confondre *rugir* et *rougir* ou *âge* et *ange*.
- Le français se caractérise également par de fortes différences entre oral et écrit dans le marquage du genre et du nombre, ce qui a un impact négatif sur la production

écrite (par exemple, l'énoncé *Les cheveux de mon amie Julie sont longs et blonds* contient six marques à l'écrit mais deux à l'oral). Le français marque aussi le genre sur des entités qui n'en ont pas (*la chaise, le fauteuil...*). Ce n'est pas le cas d'un certain nombre de L1 d'Afrique subsaharienne, et peut donc entraver la production, orale et écrite.

- Par contre, à la différence du français, la plupart des langues d'Afrique subsaharienne sont des langues à ton. Les tons (hauts, bas, moyens...) qui permettent de différencier des mots, ne sont toutefois pas toujours représentés à l'écrit, ce qui peut gêner la compréhension de l'écrit.

Des « jeux sérieux » d'aide à l'apprentissage de la lecture

Des « jeux sérieux » d'aide à l'apprentissage de la lecture ont été développés dans le cadre d'un projet dirigé par le Pr Lyytinen (Chaire UNESCO). La progression proposée tient compte des compétences qui, selon les résultats des recherches, facilitent les premiers apprentissages de la lecture. Ces jeux, utilisables sur tablettes ou téléphones mobiles, permettent un enseignement individualisé, le maître pouvant se consacrer aux élèves en difficulté. Parmi ces jeux, on peut citer :

- Un jeu en français développé au Laboratoire de Psychologie Cognitive de l'Université Aix-Marseille, qui est en cours d'évaluation à grande échelle en France métropolitaine ;
- Un jeu en Swahili, langue nationale de pays anglophones (Tanzanie...) et francophones (RDC...), qui a fait l'objet d'une étude pilote en lien avec le ministère de l'éducation de Tanzanie (www.youtube.com/watch?v=OTh3_R5yRW4).

L'environnement lettré d'apprentissage : un atout pour les élèves

La lecture et l'écriture sont des actes qui ont une utilité sociale, au-delà de l'univers de l'école. Lire et écrire, cela sert à s'informer et à informer les autres, à réaliser des tâches diverses, ou encore à se divertir. De ce fait, **tout apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait s'appuyer sur des usages réels de l'écrit**, de manière à ce que les élèves comprennent à quoi la maîtrise de ces compétences leur sert en dehors de l'école et leur servira tout au long de leur vie.

De ce fait, la réussite en lecture-écriture ne peut, surtout dans ces premiers niveaux, se passer d'appui sur des matériels didactiques appropriés. Des manuels et des abécédaires mettant en œuvre le bilinguisme scolaire existent dans plusieurs pays et illustrent les possibilités de transfert d'une langue à l'autre. L'expérience montre ainsi que des manuels de qualité, incarnant les principes à mettre en œuvre en lecture-écriture, peuvent être produits pour les différents niveaux.

Il est souhaitable d'avoir des manuels dans les différentes langues africaines et des manuels consacrés spécifiquement au français, pour les différentes classes et niveaux. Pour les langues nationales, à partir d'un même schéma de manuel, des adaptations par langue sont simples à réaliser. Il faut toutefois veiller à moduler les progressions pour que les fréquences et importances relatives des différentes phonies-graphies soient respectées. Quant au manuel de français, sa conception doit intégrer à la fois l'étude des phonies-graphies les plus rentables en français et la prise en compte des compétences déjà construites en L1 (zones de recouvrement total pour certaines phonies-graphiques, recouvrement partiel pour d'autres, graphèmes ou phonèmes spécifiques au français).

Au-delà des manuels, il apparaît que la production de supports d'accompagnement est importante : abécédaires, affiches, etc. Il convient de prendre en compte toutes les ressources de l'environnement social dans les différentes langues étudiées pour créer en classe les conditions d'un environnement lettré facilitant les apprentissages (au besoin en composant des recueils de supports pour la lecture inventoriant des écrits sociaux variés : publicités, articles de presse adaptés au niveau des élèves, contes, etc.).

Il ne faut pas non plus sous-estimer le fait que l'accès d'une langue africaine au statut de langue de l'école va contribuer à son développement. Même si peu d'écrits existent au moment de cet accès, on peut penser que la scolarisation elle-même est un facteur de développement de l'écrit. On peut citer pour exemple le cas d'élèves de fin de cycle primaire qui produisent des textes (des contes, des textes de recettes, des textes informatifs – volet écriture donc) qui sont ensuite donnés à lire (volet lecture) aux élèves plus jeunes. Les deux publics scolaires sont motivés par cette situation de communication scolaire authentique.

De manière encore plus générale, il est important que les élèves puissent trouver un appui sur des réalités linguistiques bilingues dans leur environnement (dans l'administration, dans le secteur de l'édition ou dans les médias). En effet, cette présence de la langue nationale dans l'environnement des élèves contribue à renforcer l'intérêt de cette langue, à accroître la motivation pour apprendre. Dans certains pays (Madagascar), des journaux sont publiés en langue nationale ou sont même bilingues. Des émissions dans les médias audiovisuels existent aussi dans quelques langues nationales. Cette visibilité des langues africaines est un atout pour les apprentissages scolaires.



La mallette ELAN

Dans le cadre de l'Initiative ELAN – Afrique et particulièrement pour la mise en œuvre de l'approche bi-plurilingue de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture (projet pilote), des supports pédagogiques ont été élaborés en langues nationales africaines et en français et expérimentés dans les classes des pays partenaires de l'Initiative. La « mallette pédagogique » pour l'introduction du français oral et écrit au primaire compte parmi ces supports. Cette mallette, à destination des enseignants, contient des supports variés (guide d'utilisation, affiches, jeux, contes...) pour la conduite d'activités ludiques et éducatives en classe.



Le Talisman brisé, un feuilleton radiophonique pour s'initier au français

Ce feuilleton radiophonique de Radio France international en 25 épisodes, produit avec le soutien de l'OIF, du MAEDI, et le partenariat d'EDICEF – Hachette Livre international, propose aux auditeurs d'écouter une histoire dans une langue africaine, en accompagnant un héros qui parle la même langue qu'eux mais qui est plongé dans une aventure qui l'amène à devoir... apprendre le français.

Ce feuilleton bilingue existe en français et dans les langues africaines suivantes : Bambara, Hausa, Kirundi, Kiswahili, Sesotho et Wolof mais aussi en anglais et en portugais. Le principe est en fait celui de la scolarisation bilingue : on articule l'apprentissage du français sur les compétences en langue première.

Disponible en ligne (www.savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/le-talisman-brise), la série peut être podcastée. Les scripts des dialogues et un cahier d'activités sont disponibles sur le site d'EDICEF, avec des activités complémentaires (www.editions-hachette-livre-international.com/le-talisman-brise/).

rfi SAVOIRS

Langue française # Cours de français bilingues



D. Esalé

S'appuyer sur la recherche

4

Afin d'apporter sa contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation, en particulier dans le domaine de la lecture-écriture, l'Organisation internationale de la Francophonie et ses partenaires ont mis en place un réseau francophone LECTURE.

Lancé au cours du séminaire de Dakar (du 31 mai au 1^{er} juin 2016), les premières activités devront aller dans le sens d'une synthèse des débats internationaux sur la question de la lecture. On envisagera également des débats sur les aspects théoriques ; l'analyse des pratiques constituera une dimension importante de ces débats. Le réseau aura entre autres pour mission la veille scientifique ainsi que la formation des acteurs.

Le réseau francophone LECTURE a pour objectif général de capitaliser, de mutualiser et de promouvoir dans l'espace francophone les bonnes pratiques d'apprentissage de la lecture et d'écriture issues d'expériences réussies et dont l'efficacité est prouvée, pour réduire les échecs scolaires et contribuer ainsi à la réalisation effective de la scolarisation primaire universelle. Il abordera et traitera d'une manière transversale la problématique de la lecture, à travers les thèmes suivants :

- la prise en compte holistique des compétences en lecture-écriture dans les réformes curriculaires ;
- la didactique de la lecture et de l'écriture en contexte francophone et multilingue associant les langues africaines et créoles utilisées à l'école ;
- les approches méthodologiques ;
- les supports didactiques appropriés, les manuels de l'élève, les guides de l'enseignant, en lien avec la politique du livre scolaire de chaque pays ;
- les formations initiales et continues des enseignants pour la lecture ;
- les problèmes de transfert de la L1 vers la L2 ;
- l'évaluation des acquis des élèves et l'évaluation des compétences des enseignants ;
- la mise en place de programmes de remédiation fondés sur les leçons tirées des évaluations ;
- l'harmonisation des systèmes de transcription des langues africaines et créoles ;
- l'évaluation du niveau linguistique des enseignants ;
- la formation linguistique et méthodologique des enseignants de français et des enseignants chargés d'un enseignement disciplinaire en français.

Les actions du réseau LECTURE se feront à la fois en direction des universitaires, des politiques, mais aussi et surtout des acteurs de l'éducation des ministères de l'Éducation, notamment les formateurs de formateurs, les encadreurs pédagogiques. Cela afin de créer le dialogue entre tous les éléments de la chaîne éducative. Il est à noter que l'une des faiblesses des programmes d'éducation, en particulier dans le cadre de la coopération internationale, reste le fait que certaines composantes ne sont pas prises en compte dans la mise en œuvre.

Résumé des recommandations

5

1. Développer une politique linguistique scolaire en impliquant la communauté éducative

- **Fixer le statut des langues** et les conditions de leur utilisation à l'école, en lien avec leurs usages dans la vie sociale, administrative, politique et économique
- Sensibiliser les familles aux avantages du bilinguisme pour apprendre à lire, écrire, compter
- **Instaurer un dialogue et une négociation sociale** pour choisir les langues de l'école (instances et outils de dialogue aux niveaux national, local et régional)

2. Intégrer les politiques linguistiques dans la politique éducative

- **Établir une carte scolaire prospective** en fonction d'une cartographie linguistique
- Mettre en cohérence cette carte scolaire avec **la disponibilité d'enseignants bilingues**; améliorer l'adéquation entre la formation et l'affectation des enseignants
- S'assurer de la disponibilité de ressources scolaires multilingues
- Proposer des **curriculums, des méthodologies et des outils plurilingues pour enseigner**, voire des outils innovants pour les élèves (ex: jeux sérieux sur tablettes ou téléphones mobiles)



De gauche à droite : **Daniel ASSOULINE**, CIEP, France • **Ma-Umba MABIALA**, OIF • **Koumba BOLY BARRY**, experte, Burkina-Faso
Anne GRILLO, MAEDI, France • **Daouda MAMADOU MARTHÉ**, ministre de l'Éducation du Niger
Florentin MOUSSAVOU, président de la CONFEMEN • **Youma FALL**, OIF • **Gautier MIGNOT**, MAEDI, France

3. Intégrer les approches plurilingues dans la formation des enseignants et des cadres

- **Intégrer l'éducation plurilingue dans la formation initiale des enseignants :**
 - décrire les compétences bilingues des élèves (une trame commune pour l'Afrique subsaharienne, que chaque pays pourra contextualiser)
 - intégrer l'approche bilingue dans les curriculums de formation (progression, outils)
 - développer des outils communs de formation initiale, à adapter en fonction des spécificités sociolinguistiques et éducatives des pays
- **Professionnaliser les formateurs** en éducation plurilingue : s'assurer ainsi du continuum entre formation initiale et continue, mettre en cohérence les aspects pédagogiques
- **Encourager la formation continue :** prendre en compte les coûts de la formation ; valoriser la formation dans un plan de carrière ; valoriser l'accompagnement des enseignants
- **Favoriser de nouvelles communautés d'apprentissage :** locales, mais aussi numériques
- **Soutenir la recherche-action, susciter l'innovation** (observation de classes, analyse des programmes pour éclairer les modèles éducatifs)



4. Comment réussir un changement d'échelle des expérimentations d'éducation bilingue ?

- **Inscrire le processus dans la durée :** l'introduction des langues nationales au primaire doit s'appuyer sur une politique de promotion de ces langues au delà de l'école. Elle doit reposer sur une volonté politique forte et être pleinement intégrée dans la politique sectorielle
- **Construire un consensus :** élaborer des plaidoyers pour les décideurs, les personnels de l'éducation et les familles
- Installer **une instance de pilotage chargée de renforcer le dialogue entre tous les acteurs et les partenaires** du secteur ; d'harmoniser les projets, leur suivi et leur évaluation
- **Mobiliser les financements :** compter en priorité sur les ressources nationales durables et **améliorer l'efficacité de la dépense éducative**. Les apports extérieurs des PTF sont souvent plus adaptés aux projets pilotes. Mais la synchronisation des financements permet une prévisibilité de long terme
- **Choix d'échelle pour former les enseignants :** ramener la formation au plus près de l'école, privilégier les dispositifs de proximité : réseau de formateurs et de mentors, formation par les pairs etc. Utiliser des modalités numériques robustes (adaptées) pour diffuser les supports
- **La progressivité dans la mise à l'échelle** permet de corriger les approches
- Améliorer **la visibilité des langues africaines et du français dans la vie courante**, c'est un atout pour les apprentissages scolaires. Soutenir l'existence **d'un environnement lettré francophone** et plurilingue : la réussite scolaire ne repose pas que sur l'école et tout support, qu'il soit écrit, ou média, est un jeu pour l'enfant qui apprend à lire et à écrire

Les représentants de la CONFEMEN sensibiliseront les États membres aux avantages du plurilinguisme pour améliorer les premiers apprentissages en Afrique (ou en contexte plurilingue) ; un groupe de travail pourrait mieux faire connaître les expérimentations réussies.

Dès 2017, la France et l'Organisation internationale de la Francophonie sont mobilisées pour soutenir des changements d'échelle de quelques projets pilotes réussis, aux côtés de partenaires nationaux engagés dans une politique plurilingue dès le primaire et faisant montre d'une volonté politique en la matière.

Annexe

Recommandations sur le thème de la 57^e session ministérielle de la CONFEMEN (septembre 2016) «Vers la réussite pour tous : résoudre la crise de l'apprentissage dans les pays francophones en luttant efficacement contre l'échec et le décrochage scolaires»

01 Mettre en place une gouvernance multi-niveaux articulée autour d'objectifs partagés, restreints et atteignables, pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire

02 Promouvoir à chaque niveau du système éducatif (établissements, circonscriptions, ministère) un leadership collectif partagé qui met en mouvement tous les acteurs en vue d'améliorer les apprentissages de tous les élèves et lutter contre le décrochage scolaire, et qui vise à améliorer les pratiques mises en place par les échanges d'expériences

03 Planifier une décentralisation et une autonomisation effective, par la responsabilisation collective, la participation aux prises de décisions, le soutien et la reconnaissance des autorités

04 Planifier et financer une étude scientifique permettant d'élaborer un modèle explicatif du décrochage scolaire sur la base de données récoltées dans les pays du Sud et traitées avec des techniques méthodologiquement adéquates

05 Mettre en place une solide formation initiale et continue qui se traduit par :

- une maîtrise de la matière
- la passion pour la transmettre
- une participation active dans l'apprentissage
- la conviction que les élèves à risque peuvent réussir et persévérer au niveau scolaire
- une relation respectueuse et significative avec les élèves

06 Mettre en place des dispositifs adaptés de soutien et d'accompagnement des enseignants et des chefs d'établissement pour :

- leur permettre d'identifier par des procédures adéquates les facteurs de risque de décrochage scolaire et les élèves qui cumulent les risques
- leur permettre de partager leurs expériences, non seulement les difficultés mais aussi les pratiques diversifiées mises en place pour améliorer les apprentissages et lutter contre les décrochages scolaires, et ainsi créer des leaderships collectifs

07 Analyser, dès leur parution et avec toutes les catégories d'acteurs du système éducatif, les résultats des épreuves externes, internationales et nationales, dans le but de se fixer quelques objectifs prioritaires réalistes pour améliorer la qualité des apprentissages et lutter contre le décrochage scolaire

08 Mettre à la disposition des acteurs locaux et intermédiaires, le plus rapidement possible et sous des formes exploitables au niveau concerné, les résultats des évaluations externes (nationales et internationales) pour leur permettre de conduire collectivement des analyses et des évaluations complémentaires contextualisées qui donnent sens aux résultats dégagés et qui doivent déboucher sur des dispositifs réalistes d'amélioration de la qualité des apprentissages et de lutte contre le décrochage scolaire

09 Améliorer le matériel indispensable pour mieux enseigner et apprendre, notamment dans les établissements comportant des populations fragilisées ou à risque de décrochage scolaire

10 Etablir un espace et une organisation scolaire qui précisent les valeurs, les croyances, les rites et les normes qui régissent tant le personnel que les élèves favorisant ainsi la qualité de vie à l'école

11 Aménager un environnement scolaire réellement éducatif au plan de la sécurité, de l'hygiène, de la santé et de la citoyenneté

12 Les élèves à risque de décrochage scolaire doivent être identifiés à partir des facteurs de risque présents dans l'école et dans sa communauté

13 Les programmes de prévention doivent découler des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école.

« Nous allons entreprendre un voyage dans le monde des significations cachées derrière l'apparence des choses, le monde des symboles où tout est signifiant, où tout parle pour qui sait entendre. »

Amadou Hampâté Bâ

Dialogue entre décideurs, bailleurs et experts

Ministères de l'Éducation africains

Burkina-Faso,
Burundi,
Cameroun,
Côte d'Ivoire,
Gabon,
République démocratique du Congo,
Madagascar,
Mali,
Niger,
Sénégal,
Tanzanie.

Représentants de la société civile

Association de recherche en éducation pour le développement (AREDE),
Laboratoire contre la pauvreté (J-PAL),
PLAN international,
Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),
Associations de professeurs et de solidarité civile, chercheurs et experts.

Partenaires techniques et financiers

CONFEMEN
UNESCO
Pôle de Dakar (IPE-UNESCO)
UNICEF
Banque mondiale
Banque africaine de développement
Union européenne
Commission européenne
Agence française de développement
Agence des États-Unis pour le développement international (USAID)
Agence universitaire de la Francophonie
Direction du développement et de la coopération de la Confédération Suisse
Partenariat mondial pour l'éducation

