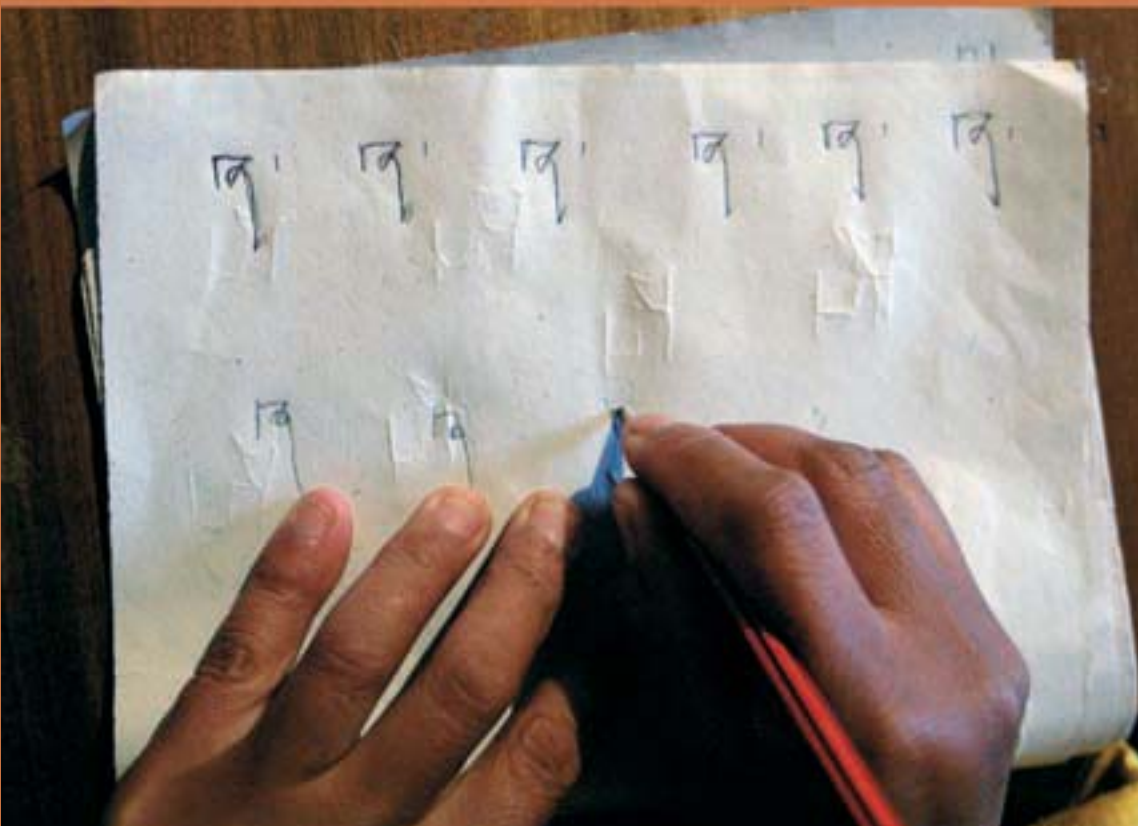


# La langue maternelle, ça compte !

La langue locale,  
clé d'un apprentissage efficace



**LA LANGUE MATERNELLE,  
ÇA COMPTE !  
LA LANGUE LOCALE,  
CLÉ D'UN APPRENTISSAGE  
EFFICACE**

**UNESCO**

Auteurs : Dörthe Bühmann  
Barbara Trudell

Section pour la promotion de l'intégration et de l'apprentissage de qualité  
Division pour la promotion de l'éducation de base  
Secteur de l'éducation  
UNESCO  
7 place de Fontenoy  
75352 Paris  
FRANCE

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

Publié par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP  
© UNESCO 2008  
Imprimé en France  
ED-2007/WS/56 Rev.

# Table de matières

Introduction.....	5
Études de cas nationales .....	8
Le Mali et la <i>Pédagogie convergente</i> .....	10
Portée du programme et résultats d'apprentissage .....	11
Points forts .....	14
Points faibles .....	15
Leçons de l'expérience .....	17
Papouasie-Nouvelle-Guinée : une éducation vernaculaire dans des centaines de langues nationales .....	19
Portée du programme et résultats d'apprentissage .....	20
Points forts .....	21
Points faibles .....	22
Leçons de l'expérience .....	24
Pérou : l'éducation interculturelle bilingue.....	26
Portée du programme et résultats d'apprentissage .....	27
Points forts .....	28
Points faibles .....	29
Leçons de l'expérience .....	31
États-Unis : l'étude de Thomas et Collier sur les modèles d'éducation bilingue.....	33
Portée du programme et résultats d'apprentissage .....	33
Points forts .....	34
Points faibles .....	35
Leçons de l'expérience .....	37

Principaux résultats .....	40
Conclusion.....	46
Références et autres ressources.....	47
Sigles et acronymes.....	53

# Introduction

Plusieurs motifs de préoccupations convergent pour plaider en faveur de l'utilisation des langues locales ou minoritaires dans l'éducation formelle. L'un d'entre eux est lié à la conscience croissante de la valeur de la diversité linguistique et culturelle du monde, et cela tout particulièrement en un temps où de nombreuses langues et de nombreuses cultures risquent de disparaître en quelques décennies pour diverses raisons politiques, économiques et sociales. Pour les personnes concernées par ce phénomène, il s'agit de le ralentir ou d'y mettre fin en encourageant le respect des droits linguistiques et culturels, la coexistence pacifique dans des sociétés multiculturelles et la préservation de notre patrimoine bioculturel.

Une autre préoccupation tient à l'engagement des nations du monde en faveur des objectifs de l'Éducation pour tous et au fait qu'il est peu probable que ces objectifs soient atteints d'ici 2015, voire qu'ils le soient jamais. Les experts reconnaissent que les progrès réalisés en direction des objectifs de l'EPT visant à améliorer la qualité de l'éducation et à étendre les possibilités d'éducation pour les groupes marginalisés et défavorisés « n'ont été ni suffisants ni assez rapides pour respecter le calendrier fixé, notamment en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes » (UNESCO, 2006*b* : iii).

Une troisième préoccupation, liée à la seconde, se manifeste aux niveaux local et national lorsque les communautés, les parents, les responsables locaux de l'éducation et les autorités nationales reconnaissent que les politiques d'emploi des langues dans l'éducation mises en place depuis longtemps et sur lesquelles ils se sont appuyés pour favoriser le progrès économique et social n'ont tout simplement pas réussi. Les parents peuvent se demander pourquoi ils investissent tant dans une éducation qui ne produit pas d'emplois, les enseignants passent leur carrière à essayer de communiquer des savoirs dans une langue internationale à des élèves qui ne peuvent pas les assimiler, les responsables de l'éducation en zones rurales désespèrent de voir jamais s'améliorer le niveau de leurs écoles à l'échelle nationale en constatant que la plupart de leurs élèves échouent aux examens finaux. En outre, les responsables nationaux de l'éducation rencontrent leurs homologues au niveau international et réalisent qu'une scolarisation inefficace à l'échelle nationale existe également dans d'autres pays.

On peut, dans une certaine mesure, remédier à chacune de ces préoccupations en intégrant explicitement les langues locales au système formel d'éducation. La recherche a aujourd'hui clairement établi que l'emploi de la langue maternelle de l'apprenant est cruciale pour un apprentissage efficace. De fait, certains spécialistes de l'éducation ont fait valoir que les seuls pays qui ont des chances d'atteindre les objectifs de l'EPT sont ceux dont la langue d'enseignement est la langue maternelle de l'apprenant. Cependant, la mondialisation et les idéaux démocratiques suggèrent que les élèves doivent maîtriser couramment des langues internationales et régionales pour avoir accès à une société plus large et participer d'une manière pertinente au monde dans lequel ils vivent. En réponse à ces réalités, l'UNESCO a réaffirmé en 2003 son engagement en faveur d'une éducation multilingue et souligné le rôle central de l'enseignement en langue maternelle pour réaliser une éducation pour tous de qualité (UNESCO, 2003*b*). L'encadré 1 définit les termes utilisés dans cette étude.

## Encadré 1. Terminologie linguistique

*Langue locale* désigne la langue parlée dans les familles et au marché par une communauté, par opposition à une langue régionale, nationale ou internationale.

*Langue autochtone* désigne la langue parlée uniquement par une communauté autochtone et/ou ayant son origine dans une communauté ou un pays donné (Spolsky, 2002). Compte tenu cependant de la nature des évolutions linguistiques, de nombreuses langues « autochtones » ne correspondent pas tout à fait à cette définition. Les langues des communautés des Premiers Peuples des Amériques sont souvent désignées comme des langues autochtones.

*Langue nationale* est employé dans certaines parties du monde (notamment en Afrique subsaharienne) pour désigner des langues spécifiques à un pays, par opposition aux langues internationales (cf. Tabi-Manga, 2000). Au Mali, les « langues nationales » sont considérées comme autochtones, mais, dans d'autres pays, « langue nationale » désigne la langue officielle (Bamgbose, 1991). Le présent rapport utilise la première de ces définitions.

*Langue maternelle* désigne la première langue d'un enfant, celle qu'il apprend à la maison des membres plus âgés de sa famille (voir UNESCO 2003, p. 15 pour une définition plus développée). Le terme a parfois pris une signification plus symbolique en termes culturels, de telle sorte qu'une personne peut dire : « Je ne parle pas réellement ma langue maternelle ». Le terme apparenté de *langue du foyer* désigne toute langue ou toutes langues parlée(s) au foyer de l'élève.

*Langue minoritaire* désigne la langue parlée par une population numériquement inférieure, et/ou la langue parlée par une population politiquement marginalisée, quel que soit son effectif (UNESCO 2003, p. 13) ; dans le second cas, le terme de *langue minorisée* est parfois employé (Lewis et Trudell, 2007, p. 266).

*Vernaculaire* désigne une langue qui n'est pas officiellement reconnue ou qui est utilisée exclusivement dans des contextes informels. Le terme d'*éducation vernaculaire* a été employé pour désigner l'éducation fondée sur la langue maternelle, en particulier dans le Pacifique (Siegel, 1997 ; Litteral, 2004).



# Études de cas nationales

Les quatre études de cas suivantes mettent en lumière le potentiel et les problèmes d'une éducation bilingue fondée sur la langue maternelle. Il ne s'agit pas là des seuls contextes nationaux dans lesquels l'éducation bilingue en langue maternelle est mise en œuvre ; des programmes importants sont également réalisés dans des pays comme le Guatemala, le Burkina Faso, l'Éthiopie, les Philippines, l'Afrique du Sud, le Cameroun et la Chine. Ces quatre études particulières ont cependant été choisies pour trois raisons principales :

1. Les problèmes éducatifs auxquels ces pays sont confrontés sont communs à l'ensemble de leur région du monde. Les préoccupations du Mali en termes de qualité de l'éducation et d'accès à celle-ci sont assurément communes aux pays d'Afrique subsaharienne ; le souci du Pérou de donner aux populations autochtones les moyens de s'intégrer avec dignité dans l'ensemble de la société est partagé par d'autres pays andins. Les problèmes de la prestation d'une éducation de haute qualité aux populations immigrantes, mis en lumière dans l'étude de Thomas et Collier, se posent aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe. Le cas de la Papouasie-Nouvelle-Guinée est probablement unique, compte tenu du grand nombre de langues visées dans le cadre d'une éducation bilingue, mais les obstacles sociaux et éducatifs que le programme est supposé surmonter ne sont pas inhabituels dans les pays voisins du Pacifique.
2. Les réponses apportées par les acteurs concernés dans ces études reflètent certaines approches novatrices visant à remédier à la médiocrité des résultats scolaires par le biais de choix linguistiques spécifiques dans le secteur éducatif formel. Ces études font apparaître de nombreux enseignements qui peuvent être mis en commun et analysés d'une manière productive en vue de leur application à d'autres pays connaissant des situations comparables.
3. Les programmes fonctionnent depuis une décennie au moins et sont susceptibles de fournir des idées qui peuvent ne pas apparaître dans des programmes plus courts.

Ces études de cas offrent de précieuses informations sur les implications de divers choix éducatifs qui sont décrits et des enseignements importants pour

ceux qui envisagent des programmes d'éducation bilingue ou multilingue fondés sur la langue maternelle. L'encadré 2 présente la terminologie employée pour désigner les programmes éducatifs utilisant plus d'une langue et les répartit selon les langues utilisées et les modalités de leur utilisation.

## **Encadré 2.** Terminologie : Programmes et langue de l'éducation formelle

**Enseignement en langue maternelle** désigne l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant comme vecteur d'enseignement (UNESCO, 2003, p. 15).

**Éducation bilingue** désigne en premier lieu l'emploi de deux langues dans le système éducatif formel. (UNESCO, 2003 p. 18). L'éducation bilingue n'inclut pas forcément une langue locale; le type d'éducation bilingue le plus courant toutefois (défini aussi comme éducation bilingue fondée sur la langue maternelle) tente d'une manière ou d'une autre d'utiliser la langue maternelle dans le programme scolaire. A mesure que la langue maternelle est utilisée plus largement, un programme d'éducation bilingue est considéré comme « plus fort » (Malone, 2008).

**Éducation multilingue** désigne l'usage formel de plus de deux langues dans le programme scolaire (UNESCO, 2003, p. 17). Les pays qui possèdent plusieurs langues régionales de grande communication ou plus d'une langue officielle peuvent soutenir une éducation multilingue comprenant la langue maternelle de l'enfant et les langues les plus largement parlées dans le pays. Comme c'est le cas pour l'éducation de base, un programme d'éducation multilingue est considéré comme « plus fort » à mesure que la langue maternelle est utilisée plus largement comme vecteur d'enseignement.

**L'éducation de base ou l'éducation multilingue de transition** se réfère aux objectifs d'un programme éducatif donné (Stroud, 2002, p. 26) : si le programme prévoit une transition d'une langue d'enseignement à une autre, dans quelque classe que ce soit, il est dit « de transition ».

**Éducation de base ou éducation multilingue d'entretien** désigne un programme d'éducation visant à employer les deux (ou toutes les) langues choisies comme vecteurs d'enseignement durant toutes les années couvertes par le programme scolaire (Corson, 1999). L'éducation de base d'entretien est également désignée comme éducation de base « *additive* », du fait que la deuxième langue est ajoutée à la première, sans la supplanter en tant que vecteur d'enseignement.

**Éducation d'immersion** désigne un modèle dans lequel l'élève est entièrement « immergé » dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle pour la plupart ou la totalité des contenus du programme (Thomas et Collier, 1997, p. 58). L'éducation d'immersion peut être très efficace lorsque l'élève est issu d'une communauté linguistique majoritaire, mais lorsqu'il est locuteur d'une langue minoritaire, l'immersion peut entraver dans une mesure importante ses résultats scolaires.

**Éducation interculturelle** met l'accent sur la compréhension mutuelle entre deux cultures ou davantage (Lopez et Küper, 2000). Elle peut ou non intégrer dans le programme d'études les langues associées à ces cultures.

## Le Mali et la *Pédagogie convergente*

Au Mali comme dans d'autres anciennes colonies françaises d'Afrique, les problèmes que rencontrent l'éducation et le développement des langues africaines peuvent être imputés dans une large mesure à l'héritage de la politique coloniale française. Bien que le français n'ait pas été parlé couramment par la plus grande partie de la population africaine, la domination historique de la langue française dans les systèmes formels d'éducation s'est traduite par de médiocres résultats scolaires, par des stratégies d'enseignement qui ne favorisaient pas la compréhension et par la chute des capacités d'apprentissage naturelles des élèves.

En 1979, le Gouvernement du Mali a pris la décision radicale d'introduire l'usage des langues nationales dans l'éducation formelle pour tenter de résoudre les problèmes cruciaux de l'abandon, de l'échec et du redoublement. L'éducation bilingue a débuté à titre expérimental et les langues nationales ont été introduites de la première à la sixième année comme vecteurs d'enseignement.

En 1987, une nouvelle approche pédagogique, la *Pédagogie convergente* (PC) a été introduite à titre expérimental. Ce nouveau modèle avait été élaboré au Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER) en Belgique. Le terme de « convergence » décrit une pédagogie qui met l'accent sur l'apprentissage interactif et relie les méthodes d'enseignement de la première et deuxième langue. La langue maternelle de l'enfant est utilisée comme langue d'enseignement pendant l'école primaire, et la seconde langue est enseignée de telle manière que les apprenants développent un bilinguisme fonctionnel. Les objectifs de ce modèle sont d'améliorer l'accès à l'école et les résultats scolaires des élèves, d'intégrer l'école dans l'environnement social et culturel de ces derniers et de produire des apprenants fonctionnellement bilingues.

Dans les écoles de la PC, les élèves commencent leur scolarité primaire dans leur première langue et apprennent à lire et à écrire dans cette langue avant de commencer l'apprentissage du français. En cinquième et sixième années, le temps d'enseignement est consacré pour moitié au français et, pour moitié également, à la langue nationale. À ce stade, les élèves sont censés

être capables d'apprendre le contenu des matières dans chacune de ces deux langues. Au terme des six années du cycle de l'enseignement primaire, les deux langues sont utilisées à égalité en tant que vecteurs d'enseignement. Les élèves des classes appliquant la PC passent le même examen de fin de primaire que les élèves des classes strictement francophones, mais ils sont également examinés sur des matières spécifiques à la PC.

## **Portée du programme et résultats d'apprentissage**

Le modèle de la PC a été testé durant six ans dans la ville de Ségou. En septembre 1993, la première génération d'élèves de la *Pédagogie convergente* a achevé les six années de base de l'école élémentaire. Soixante-dix-sept pour cent de ces élèves ont passé avec succès l'examen national d'entrée en septième année, contre une moyenne nationale de 66 % (Traoré, 2001 p. 23). Les évaluations de la PC ont fait apparaître que les résultats des élèves sont notablement plus élevés que dans les écoles exclusivement francophones. Cette observation a conduit à l'extension du programme à d'autres écoles primaires au Mali à partir de 1994. De 1994 à 2000, les élèves de la PC ont obtenu d'une manière générale de meilleurs résultats à l'examen d'entrée en septième année que les autres élèves (tableau 1).

Depuis 2005, le Mali généralise un programme d'enseignement de base utilisant les mêmes méthodes et le même matériel pédagogique que la PC.

La PC a été étendue au-delà des écoles pilotes à partir de 1994 et, en 2005, était employée dans 2 050 écoles publiques dans l'ensemble du pays et dans 11 des 13 langues nationales : bamanankan, fulfuldé, songhay, tamasheq, dogon, soninké, syenara, tyeyaxo, mamara et khashonké (UNESCO, 2006 p. 10-11)

**Tableau 1.** Résultats à l'examen d'entrée en septième année, Ségou, 1994-2000

Année	Écoles appliquant la PC (%)	Écoles strictement francophones (%)	Différentiel
1994	56,52	40,62	15,90
1995	37,64	42,34	- 4,70
1996	75,75	54,26	21,49
1997	50,00	36,89	13,11
1998	71,95	48,30	23,65
1999	78,75	49,13	29,62
2000	46,69	45,12	1,57

Source : Ministère de l'éducation, Mali

En 2000, la première génération d'élèves a achevé sa sixième année. Les résultats régionaux aux examens de fin de primaire ont montré dans l'ensemble du pays que ces élèves obtenaient d'une manière générale de meilleurs résultats que les élèves des écoles utilisant uniquement le français : les résultats des élèves de la PC étaient en moyenne supérieurs de 16,23 points à ceux des élèves des écoles strictement francophones (tableau 2).

**Tableau 2.** Résultats à l'examen d'entrée en septième année par région, 2000

Région	Écoles appliquant la PC (%)	Écoles monolingues francophones (%)	Différence entre les moyennes
Kayes	68,10	49,04	19,06
Koulikoro	92,90	61	31,90
Sikasso	65,10	46,03	19,07
Ségou	46,69	45,12	1,57
Mopti	79,22	51,03	28,21
Tombouctou	62,00	62,01	- 0,01
Gao	59,56	53,51	6,05
Bamako	75,54	56,75	18,79
National	68,57	52,34	16,23

Une autre étude fondée sur les résultats de tests réalisés en 1996 pour 24 écoles appliquant la PC et 21 écoles monolingues francophones a comparé les résultats en langue (bamanakan et français respectivement) et en mathématiques de 1 260 élèves de première et deuxième années. Tant pour la langue que pour les mathématiques, les écoles appliquant la PC affichaient des notes supérieures à celles des écoles francophones monolingues (tableau 3).

**Tableau 3.** Résultats des tests en mathématiques et en langue en première et deuxième années, 1996

Classe	Écoles appliquant la PC (%)		Écoles monolingues francophones (%)	
	Mathématiques	Langue nationale (bamanankan)	Mathématiques	Français
Première année	52,80	48,70	35,70	39,50
Deuxième année	57,60	48,40	40,00	45,20

Source : Fomba et al., 2003

Les résultats des élèves en troisième année<sup>1</sup> fournissent de nouvelles preuves de la supériorité de la PC pour l'enseignement des mathématiques et du français. Les élèves des écoles appliquant la PC ne commencent à apprendre le français qu'en deuxième année, mais obtiennent tout de même de meilleurs résultats que les enfants utilisant uniquement le français. Même l'enseignement du français est plus efficace avec le modèle de la PC (tableau 4).

**Tableau 4.** Résultats aux tests de troisième année, mathématiques et français, 1998-1999

Année	Écoles appliquant la PC (%)		Écoles monolingues francophones (%)	
	Maths	Français	Maths	Français
1998	52,80	48,70	35,70	39,50
1999	57,60	48,40	40,00	45,20

Source : Fomba et al., 2003

1. L'étude de 1998, réalisée en pays dogon, portait sur 410 élèves. L'étude de 1999, réalisée dans les écoles appliquant la PC et employant le songhay, le tamasheq et le soninké, portait sur 1 960 élèves.

Dès les premières années de scolarité, donc, les élèves des écoles appliquant la PC obtiennent des résultats significativement meilleurs en français et en mathématiques que leurs homologues des écoles strictement francophones. En outre, les élèves de la PC sont décrits comme des apprenants enthousiastes, actifs et communicatifs.

## **Points forts**

Plusieurs facteurs ont contribué au succès de l'introduction de la PC dans les écoles primaires du Mali.

***La volonté politique de soutenir activement l'éducation en langues nationales.*** Les programmes d'enseignement en langue maternelle dépendent dans une large mesure d'une volonté politique continue de soutenir ces programmes. Au Mali, l'emploi de langues nationales dans l'éducation de base s'est vu offrir l'espace et les ressources nécessaires pour évoluer et s'améliorer au fil du temps. L'évaluation de la première expérience d'utilisation de langues nationales dans l'éducation, en 1979, a révélé que les résultats d'apprentissage s'étaient améliorés, mais que des difficultés persistaient, notamment lors de la transition vers le français. Les programmes de la PC étaient alors conçus, mis en œuvre et évalués. Ce type de conception de programme était faisable grâce au soutien politique.

***La mise en place d'un programme d'études pour l'éducation bilingue.*** L'éducation bilingue aura le plus de chances d'être couronnée de succès si elle ne se limite pas à un changement de langue d'enseignement. Au Mali, la PC ne consiste pas seulement à changer la langue d'enseignement : elle est un cursus bilingue doté d'objectifs éducatifs ainsi que de méthodes et de matériel d'enseignement et d'apprentissage spécifiques. La pédagogie centrée sur l'élève et axée sur des projets a notablement contribué à l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les écoles primaires bilingues maliennes.

***L'intégration de la langue nationale dans l'examen de fin de primaire.*** Au Mali, l'examen de fin de primaire comprend des épreuves de langue nationale. Au terme de l'école primaire, les élèves issus des écoles appliquant la PC passent une autre série d'épreuves portant sur les compétences particulières enseignées dans le cadre de la PC, qui s'ajoutent à l'examen

national. L'évaluation de ces compétences dans le cadre de l'examen de fin de primaire manifeste la légitimité et la valeur des objectifs d'apprentissage très spécifiques de la PC, tout en manifestant que les élèves de la PC sont capables de réussir au moins aussi bien que leurs homologues du système scolaire traditionnel francophone. Ces éléments contribuent à convaincre élèves, parents et enseignants que l'éducation bilingue n'est pas une éducation de second ordre.

## **Points faibles**

---

Les principaux points faibles de la *Pédagogie convergente* malienne sont liés aux points suivants :

**Financement.** L'expérimentation et l'expansion de la PC ont été dans une large mesure financées par des partenaires extérieurs. De 1984 à 1993, l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) a été parmi les principaux bailleurs de fonds des programmes pilotes du modèle de la PC (Traoré, 2001, p. 11). L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) était responsable de l'expansion des programmes à partir de 1994, puis la Banque mondiale a pris la tête du mouvement. On ne sait pas clairement si une planification financière à long terme ou d'autres mécanismes sont prévus pour intégrer les coûts de la PC dans le budget national de l'éducation.

La PC améliore le rapport coût-efficacité de l'éducation de base, car les résultats d'apprentissage progressent dans une mesure importante<sup>2</sup>. Aujourd'hui, cependant, les coûts de la PC par élève sont plus élevés que ceux du système scolaire francophone. Ceci est en partie dû aux coûts d'investissement de la phase d'expansion (liés notamment à la formation des enseignants et à la production de matériels). On ne sait pas clairement si ces coûts seront couverts ou si une planification financière à long terme est en cours en vue de soutenir le programme.

---

2. Cf. Fomba et al., 2003 « ...les meilleurs rapports coûts-efficacité se situent au niveau des écoles à *Pédagogie convergente* qui se caractérisent par des coûts relativement modérés au regard des bénéfices que les élèves en tirent en termes d'acquisition. » p. 36.



***Intégration incohérente dans les systèmes nationaux de soutien à l'éducation.*** Bien que les principes de la PC commencent à faire partie du cursus normal dans l'ensemble du pays, l'intégration de celle-ci dans les systèmes nationaux de soutien n'est pas pleinement cohérente. Ainsi, la formation initiale des enseignants ne comporte pas de formation à la PC ou au cursus bilingue, bien que ce modèle soit en train de devenir la norme, mais les enseignants du primaire reçoivent une formation à la PC en trois sessions de 20 jours après avoir achevé leur formation initiale. Si l'on veut que le programme soit durable sur le long terme, il doit être mieux intégré dans la formation initiale des enseignants. En outre, les enseignants doivent recevoir une formation plus approfondie, car ils ne peuvent acquérir en 60 jours seulement les principes et les lignes directrices de cette approche éducative.

***Un développement lent.*** L'extension de la PC à toutes les écoles primaires du Mali pose un certain nombre de problèmes liés au choix de la langue locale, à la disponibilité et à l'affectation des enseignants, à la formation des maîtres et à la production de matériels d'enseignement et d'apprentissage adéquats dans toutes les langues nationales. Dans les communautés multilingues ne disposant que d'une seule école, le choix de la langue d'enseignement est problématique, car chaque communauté a droit à l'éducation dans sa langue maternelle. Les enseignants formés capables d'assurer l'enseignement pour le cycle primaire dans toutes les langues nationales sont trop peu nombreux. En outre, certains enseignants devraient être réaffectés à des zones du pays où résident des communautés dont ils parlent la langue. L'élaboration de matériel d'enseignement et d'apprentissage dans toutes les langues nationales se heurte à d'autres difficultés : le manque de ressources humaines, notamment d'illustrateurs compétents, le manque de matériel rédigé dans les langues nationales et la capacité insuffisante de production et de diffusion de manuels scolaires. Tous ces facteurs sont des obstacles importants au développement de la PC.

***Une évaluation limitée des résultats des élèves.*** Jusqu'à présent, l'évaluation des résultats des élèves de la PC s'est limitée aux mathématiques et au français. Une évaluation plus large est importante, en particulier pour les matières spécifiques à la PC liées aux résultats d'apprentissage dans les langues nationales. Il est également important d'évaluer les résultats scolaires dans l'enseignement secondaire afin de déterminer les résultats à long terme de la PC.

Les données d'évaluation disponibles montrent que les résultats d'apprentissage en français ne sont pas aussi significatifs que ceux que les élèves obtiennent en mathématiques. Ce qui laisse penser que l'acquisition du français continue à présenter certaines difficultés, y compris dans les écoles appliquant la PC dont les élèves obtiennent généralement des scores plus élevés aux examens de français que leurs homologues des classes strictement francophones. Cependant, un examen plus détaillé fait apparaître que les résultats les plus élevés se situent dans les domaines de la compréhension et du vocabulaire (qui ne relèvent pas de l'apprentissage par cœur) et non pas en grammaire et en conjugaison (qui supposent un apprentissage par cœur) (tableau 5). Ces observations sont cohérentes avec le programme d'études de la PC, qui vise principalement à permettre de s'exprimer et communiquer couramment, et moins à un apprentissage par cœur et systématique de la grammaire.

**Tableau 5.** Résultats des élèves en français en quatrième année, 2003

Matière	Écoles appliquant la PC (%)	Écoles monolingues francophones (%)
Grammaire	45,00	45,01
Conjugaison	40,10	40,30
Compréhension	45,20	39,80
Vocabulaire	55,60	51,50
Français	44,00	42,60

Source : Ministère de l'éducation, Mali

## Leçons de l'expérience

Les principales leçons tirées de cette étude de cas tiennent à l'importance de la mise en place de langues cibles et de modèles éducatifs en vue de programmes d'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle.

- Pour ce qui concerne les langues nationales du Mali, un développement linguistique est nécessaire avant que ces langues puissent être introduites dans l'éducation. Des activités de planification du corpus (Cooper, 1989, p. 149), comprenant notamment l'extension de la langue en vue de nouvelles fonctions et de nouvelles thématiques

(également dénommée innovation lexicale ou modernisation de la langue), la restauration ou le « sauvetage » du vocabulaire menacé d'oubli et la régularisation de l'orthographe et d'autres conventions écrites sont des conditions préalables à un apprentissage efficace et à la production de matériel d'apprentissage et d'enseignement de haute qualité. Les premières expérimentations ont fait apparaître que certains concepts n'étaient pas facilement transférables dans les langues nationales qui ne disposaient pas de vocabulaire technique requis. Le développement de la langue, et en particulier l'innovation lexicale, sont un préalable à l'utilisation des langues nationales dans l'éducation.

- Les modèles éducatifs évoluent avec le temps. Les réformes éducatives doivent être introduites progressivement, à titre expérimental dans un premier temps, afin de mettre en œuvre les améliorations nécessaires. Au Mali la PC était la deuxième expérience d'utilisation des langues nationales dans l'éducation. Un autre curriculum est actuellement en cours d'élaboration à partir des leçons tirées de la PC.
- L'utilisation des langues locales comme vecteurs d'enseignement ne suffit pas à garantir une efficacité optimale de l'enseignement et de l'apprentissage. L'utilisation des langues nationales dans l'éducation de base a été initialement introduite en 1979, mais tout le reste du programme d'études, notamment les méthodes didactiques et les contenus de l'enseignement, est resté inchangé. Ce qui fait que les résultats d'apprentissage se sont améliorés, mais d'une façon peu significative, dans les écoles expérimentales. On en a tiré la conclusion que l'emploi des langues nationales dans l'éducation ne pouvait réussir pleinement sans une révision des méthodes d'enseignement et l'élaboration de matériel d'enseignement et d'apprentissage adéquat. Le processus de transition de la langue nationale au français nécessitait également une attention spécifique. De la sorte, l'utilisation des langues nationales n'a été que l'une des composantes de la PC.

## **Papouasie-Nouvelle-Guinée : une éducation vernaculaire dans des centaines de langues nationales**

La Papouasie-Nouvelle-Guinée (PNG) est le pays du monde qui connaît la plus grande diversité linguistique, avec 820 langues vivantes, parlées par 5,4 millions de personnes. Près de 85 % de la population habite des zones rurales et vit d'une agriculture de subsistance, de chasse et de cueillette. Port Moresby, la seule ville de quelque importance dans le pays, abrite le gouvernement national et la fonction publique. Les industries d'extraction sont florissantes, mais les compétences locales en matière de gestion et de techniques sont limitées et les indicateurs de bien-être social tels que la santé et la nutrition ont décliné au cours des dernières décennies.

Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la quasi-totalité des écoles de PNG étaient gérées par les églises et utilisaient abondamment les langues locales. Avec la création d'un système national d'éducation, cependant, le gouvernement a décrété que l'anglais devait être la langue exclusive d'enseignement au sein de ce système. Lorsque la PNG devint indépendante, en 1975, le gouvernement a continué à soutenir une politique d'éducation strictement anglophone dans le système éducatif formel.

L'insatisfaction s'est cependant fait jour face au manque de pertinence et à l'inefficacité évidente de ce système. Un mouvement d'enseignement préscolaire communautaire non formel du nom de *Tok Ples Pri Skul* a débuté à la fin des années 1970, enseignant la lecture et le calcul dans les langues locales. Dans les années 1980, il est apparu que le système éducatif formel contribuait à l'aliénation de la jeunesse du pays. Parallèlement aux réponses apportées par le gouvernement à ce problème, les communautés ont été incitées à mettre en place davantage de programmes non formels d'éducation préscolaire. En 1994, plus de 2 300 de ces programmes existaient dans plus de 200 langues et pour près de 80 000 élèves.

Dans l'intervalle, le secteur éducatif avait fait l'objet en 1991 d'un examen, qui recommandait une réforme éducative dans laquelle les langues

nationales seraient utilisées comme vecteurs d'enseignement au cours des trois premières années de scolarité formelle. Les évaluations du *Tok Ples Pri Skul* avaient montré que les enfants alphabétisés en langue locale avant d'entrer dans le système éducatif formel disposaient d'un avantage d'apprentissage sur leurs camarades et réussissaient plus aisément la transition vers la classe strictement anglophone que ceux qui n'avaient pas fréquenté un programme préscolaire en langue locale (Wroge, 2002).

La réforme éducative a été promulguée en 1995. En 2000, le système éducatif formel national dispensait un enseignement au jardin d'enfant (année préparatoire) et en première et deuxième années (élémentaire 1 et 2) dans 380 langues nationales, sans compter le pidgin de Papouasie-Nouvelle-Guinée et l'anglais. En 2003, la Papouasie-Nouvelle-Guinée assurait l'année préparatoire et les niveaux élémentaires 1 et 2 dans plus de 430 langues (Litteral, 2004, p. 2) et l'objectif était de dispenser cette éducation dans un nombre de langues encore plus élevé.

Le nouveau système éducatif offre donc trois années d'éducation en langue maternelle, au cours desquelles la lecture et l'écriture sont enseignées dans la langue de la communauté et l'anglais en tant que seconde langue. À partir de la troisième année, les enfants passent à l'anglais comme vecteur d'enseignement.

## **Portée du programme et résultats d'apprentissage**

Les résultats des évaluations du programme ont été publiés en 2005 et 2006, bien qu'à ce jour aucune analyse longitudinale des résultats éducatifs n'ait été réalisée. Les études disponibles indiquent cependant que l'accès à l'éducation s'est amélioré et que les taux d'abandon ont chuté. Certains des résultats positifs qui ont été portés au crédit du nouveau système éducatif sont notamment une plus grande facilité d'alphabétisation et d'apprentissage de l'anglais, un taux de scolarisation plus élevé, en particulier chez les filles et une plus grande participation des élèves en classe. Les enseignants indiquent que les élèves sont plus actifs et ont une plus grande confiance en eux-mêmes face à l'apprentissage. Dans les provinces qui ont été les premières à mettre en place la réforme, les résultats à l'examen du certificat de l'enseignement primaire de 1998 (organisé à la fin de la sixième année) ont montré que les enfants obtenaient des résultats bien plus élevés que

ceux des autres provinces (Klaus, 2003, p. 106). La diffusion rapide du programme à travers le pays pourrait également être considérée comme un autre indice important de son succès.

## **Points forts**

---

***Un large soutien.*** L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel de PNG a été une composante essentielle d'un processus de réforme plus large visant à restructurer un système éducatif qui ne répondait plus aux besoins éducatifs du pays. Le processus de réforme a été conceptualisé sur une période de 20 ans et supposait d'importants apports nationaux et internationaux. Ainsi, au début de sa mise en œuvre, la réforme faisait d'importants emprunts à de nombreux niveaux du système.

Les communautés et les parents sont parmi ceux qui ont le plus investi dans le nouveau système, ce qui était essentiel pour le succès de celui-ci. Au fil des années, le public avait été consulté quant à la pertinence du système éducatif existant et aux possibilités d'un système intégrant les langues locales dans le curriculum. La crainte répandue que le système éducatif existant aliène les enfants de leur culture et de leurs communautés et soit incapable de les préparer à une vie active au sein de leurs communautés au terme de leur scolarité a incité les communautés à envisager favorablement l'alternative proposée. L'usage des langues autochtones dans l'éducation formelle était ainsi, de plus d'une manière, une réponse aux besoins populaires perçus.

***Tirer parti des expériences positives antérieures.*** La réforme éducative de 1995 se fondait sur l'expérience positive acquise dans le cadre des *Tok Ples Pri Skul*, largement répandues et appréciées, qui avaient eu plusieurs implications : la population appréciait cette forme d'éducation, les moyens nécessaires à la création du matériel et d'un programme d'études en langue locale avaient déjà été mis en place, un personnel ayant l'expérience de l'éducation en langue locale était en poste au niveau national et provincial et un réseau de coopération entre les communautés, les ONGs et les autorités provinciales existait déjà.

***Implication des communautés.*** Les communautés de Papouasie-Nouvelle-Guinée sont profondément impliquées dans le programme des

écoles élémentaires ; elles gèrent les écoles et fournissent les bâtiments scolaires, sélectionnent les enseignants à former, choisissent la langue d'enseignement, contribuent à l'élaboration d'un programme d'études culturellement pertinent et à la réalisation des activités d'apprentissage. Cette implication garantit un enseignement culturellement et socialement pertinent et contribue à la création de relations fortes entre la communauté et l'école. De la sorte, le soutien de la communauté à l'éducation en langue locale est assuré et l'éducation gagne en pertinence.

***Planification financière.*** La planification financière de la réforme a visé à contenir les coûts afin d'accroître les chances de pérennité à long terme. Les investissements de départ ont été financés par des donateurs extérieurs mais il est prévu que la pérennité des coûts récurrents à long terme soit assurée par des ressources nationales. Le coût par élève est bien inférieur à ce qu'il est dans le système strictement anglophone. Les économies de coûts tiennent à l'implication de la communauté, évoquée ci-dessus. De surcroît, les enseignants engagés dans ce programme et formés en vue de celui-ci ne sont généralement pas des enseignants certifiés de l'enseignement primaire et peuvent donc être moins payés que ces derniers. Une approche pragmatique et au niveau de la base est adoptée pour la mise en place de l'alphabet, du programme d'études et du matériel pédagogique. Lorsque la langue ne possède pas de système d'écriture, la communauté en élabore un dans le cadre d'ateliers organisés à cette fin. De nombreux supports pédagogiques et le programme d'études sont également conçus localement, avec l'aide des membres de la communauté. En outre, les éléments en langue locale sont délibérément conçus pour être simples. Ainsi, certains manuels de lecture sont produits sous forme de modèles dans lesquels peuvent être insérés des textes en langue locale.

## **Points faibles**

---

***Insuffisance du nombre d'années d'enseignement en langue maternelle.*** L'un des points faibles de ce système d'éducation bilingue est que la scolarisation en langue nationale est limitée à un nombre d'années relativement restreint. Il peut être irréaliste d'attendre d'élèves ne maîtrisant pas l'anglais qu'ils acquièrent en trois ans une pratique suffisamment courante de cette langue. En outre, on pourrait avancer ici d'autres arguments contre les programmes d'éducation bilingue de

transition : atteindre un niveau optimal de développement cognitif et de résultats scolaires exige plus de trois ans d'enseignement en langue maternelle. Le gouvernement de Papouasie-Nouvelle-Guinée a néanmoins fait délibérément ce choix en fonction du contexte linguistique, social et financier. Ce choix rend possible l'éducation dans de nombreuses langues, même s'il limite aussi l'usage de celles-ci aux premières années de la scolarité.

***Les enseignants et les communautés élaborent le matériel.*** La participation active des communautés et des enseignants non certifiés à l'élaboration de l'alphabet et du matériel pédagogique est cruciale pour le succès du programme, mais le fait de se reposer sur des non-professionnels peut également se révéler problématique. Ainsi, la simplicité du matériel exige que les enseignants soient spécifiquement formés à son utilisation et à son élaboration ; le fait qu'il soit en quantité limitée suppose également que les enseignants doivent élaborer eux-mêmes du matériel didactique supplémentaire et qu'ils aient une bonne maîtrise des méthodes d'enseignement afin de pouvoir maintenir la qualité de l'éducation. Le fait que les enseignants n'aient pas un haut niveau de formation peut poser un véritable problème.

***Une mise en œuvre inégale à l'échelle nationale.*** La gestion décentralisée du nouveau système éducatif, avec des écoles élémentaires autonomes gérées par les communautés, contribue au succès de la mise en œuvre de cette réforme éducative en Papouasie-Nouvelle-Guinée, mais elle en constitue également l'une des principales faiblesses. La mise en œuvre d'une politique nationale dépend dans une large mesure de sa gestion par les communautés, de telle sorte qu'il existe d'importantes disparités dans la mise en œuvre de la réforme dans l'ensemble du pays. Qui plus est, un personnel éducatif expérimenté n'est pas toujours disponible et les zones éloignées ont souffert d'un manque de matériel éducatif et de formateurs pour les enseignants. Des incohérences régionales entre les politiques nationales et leur mise en œuvre locale peuvent apparaître comme une conséquence de ce phénomène, rendant difficile de réguler la qualité éducative.

***Un soutien administratif incomplet.*** L'organisation et la gestion locales des écoles élémentaires et les méthodes employées pour produire le matériel correspondant au programme diffèrent substantiellement de celles de l'ancien système d'éducation primaire. Il est donc très important



de sensibiliser résolument le monde éducatif à ces aspects de la nouvelle école élémentaire. La disponibilité et la formation des enseignants du primaire est un autre problème administratif qui est apparu depuis que les écoles primaires sont devenues bilingues. Certaines régions ne disposent pas d'enseignants du primaire parlant la langue locale en nombre suffisant pour dispenser un enseignement bilingue dans les premières classes de l'enseignement primaire. En outre, la plupart des enseignants du primaire manquent aujourd'hui d'expérience de l'enseignement bilingue et de l'alphabétisation en langue locale. Assurer une formation adéquate à un nombre suffisant d'enseignants du primaire est donc un défi à relever. De surcroît, un suivi national des résultats des élèves doit être mis en place, car les tests standardisés utilisés dans le système strictement anglophone ne sont plus adéquats. Des instruments similaires sont nécessaires pour assurer le suivi des résultats des élèves dans les nombreuses langues différentes employées.

## Leçons de l'expérience

Les leçons tirées de cette étude de cas manifestent l'importance des politiques et de la planification pour assurer l'efficacité d'une éducation bilingue fondée sur la langue maternelle.

- La multiplicité des langues d'un pays ne constitue pas un obstacle insurmontable à leur usage dans l'éducation formelle, même si ce pays ne dispose que de ressources financières limitées. La Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui est le pays au monde où la diversité linguistique est la plus grande, a introduit avec succès une éducation formelle initiale dans plus de 430 langues. Aucun autre pays n'utilise autant de langues différentes dans l'éducation formelle.
- L'éducation bilingue ne peut être introduite et pérennisée que si elle est soutenue politiquement et considérée comme efficace par la population et le monde éducatif. Le succès de la réforme éducative de Papouasie-Nouvelle-Guinée est dû dans une large mesure à l'attitude positive de la population, compte tenu de son expérience de l'éducation en langue locale dans le cadre des *Tok Ples Pri Skul*.

- Pour être durable, la planification de la réforme de l'éducation bilingue doit tenir compte des capacités financières du pays. Dans le cas de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, une approche pragmatique de la mise en œuvre de la réforme éducative consiste à aider à contenir les coûts et à surmonter la difficulté de la production de matériel didactique dans différentes langues.
- L'assistance financière et l'expertise technique extérieures ont également été très utiles – elles ont, de fait, été indispensables à la mise en œuvre de cette réforme éducative. Les coûts d'investissement de la réforme ont excédé les capacités financières du pays et ont dû être financés par des donateurs. L'expertise en matière de développement linguistique a été fournie par des ONGs disposant de l'expérience de l'alphabétisation en langue locale exigée par le ministère national de l'éducation pour concevoir des alphabets et créer du matériel didactique dans diverses langues, le gouvernement ne disposant pas du personnel nécessaire à cette fin.
- Le phasage graduel de la réforme facilite une mise en œuvre contrôlée et contribue à pérenniser la qualité éducative. Le processus de réforme en Papouasie-Nouvelle-Guinée a évolué lentement, en commençant par plusieurs écoles pilotes. De nouvelles écoles élémentaires n'ont été créées que lorsque les conditions matérielles – un système d'écriture approuvé, des enseignants formés et du matériel pédagogique – l'ont permis. Le système existant d'enseignement primaire en langue anglaise a été maintenu partout où la réforme ne pouvait pas encore être introduite.

## **Pérou : l'éducation interculturelle bilingue**

---

Au Pérou, l'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle a été officiellement introduite pour la première fois en 1952, lorsque le Ministère de l'éducation a créé un programme visant à répondre aux besoins éducatifs des populations autochtones de la forêt tropicale amazonienne péruvienne.

Cependant, la création de ce programme ne témoignait pas nécessairement d'un profond intérêt de la part du gouvernement pour le bien-être des peuples autochtones du Pérou. Le programme était fortement soutenu par des ONGs internationales et visait une population d'environ 250 000 personnes géographiquement isolées, socialement marginalisées et politiquement sans importance. Les populations de langue quechua de la région andine, bien plus nombreuses et politiquement volatiles, n'étaient pas couvertes par ce premier programme d'éducation bilingue.

La réforme éducative menée en 1972 par le gouvernement révolutionnaire du Général Velasco visait initialement à intégrer les populations autochtones des hauts plateaux ainsi que les populations amazoniennes dans la construction d'un État culturellement pluraliste. La langue quechua (qui est en réalité une famille de langues) a été officiellement reconnue comme langue en 1975. Les réformes de Velasco étaient importantes, car elles reconnaissaient le caractère multiethnique de l'État et se concentraient pour la première fois sur l'intégration de la population autochtone dans la construction de l'État.

En 1988 fut créée au sein du Ministère de l'éducation une Direction nationale de l'éducation bilingue, ce qui apportait une reconnaissance et un soutien importants à l'éducation bilingue. Depuis lors, la Constitution de 1994 a reconnu les droits linguistiques et éducatifs des peuples indigènes en reconnaissant la pluralité ethnique et culturelle du pays. L'article 2 octroyait le statut de langue officielle à toutes les langues autochtones dans les régions où elles étaient parlées et soulignait l'obligation incombant à l'État de promouvoir l'éducation interculturelle et bilingue (article 17).

La politique d'éducation bilingue du Pérou a désormais évolué pour devenir l'« éducation interculturelle bilingue ». Un principe de base de ce modèle consiste à maintenir la langue autochtone parallèlement à l'utilisation de l'espagnol. La langue maternelle est la seule langue d'enseignement au cours des premières années de scolarité et les élèves apprennent à lire et écrire dans cette langue avant de commencer à apprendre l'espagnol, qui est initialement enseigné comme seconde langue avant de devenir langue d'enseignement. Un autre principe essentiel du modèle de l'éducation interculturelle bilingue est l'attention spécifique qu'elle porte à la culture des élèves et l'intégration d'éléments d'autres cultures dans le programme scolaire. Ce modèle favorise le respect des différences culturelles et une interaction harmonieuse entre des personnes appartenant à des cultures différentes.

De 1996 à 2000, un programme national d'éducation interculturelle bilingue a été mis en place : 94 manuels scolaires bilingues ont été produits, plus de 10 000 enseignants ont été formés à l'enseignement bilingue et du matériel a été fourni à des bibliothèques bilingues dans les écoles dispensant une éducation interculturelle bilingue. Un calendrier a également été établi en vue de la mise en place de l'éducation interculturelle bilingue dans le cadre d'une politique d'État. La mise en œuvre de l'éducation interculturelle bilingue suit actuellement un programme en trois phases, le Projet d'éducation rurale et de perfectionnement des enseignants, qui a commencé en 2004 et doit se poursuivre jusqu'à 2013, avec un financement de la Banque mondiale.

## **Portée du programme et résultats d'apprentissage**

Au Pérou, l'éducation interculturelle bilingue se compose aujourd'hui de nombreux programmes et projets qui varient selon la situation sociolinguistique et le type de bilinguisme de la région concernée. Cependant, cette approche éducative est presque exclusivement destinée à la population indienne du pays et sa couverture est jusqu'à présent limitée. En 1999, 2000 et 2001, près de 100 000 enfants étaient inscrits chaque année dans des programmes d'éducation interculturelle bilingue (Godenzzi, 2003, p. 28), soit un chiffre estimé à 10 % des enfants indiens du Pérou ayant une langue autochtone pour langue maternelle (Küper, 2007).

Les évaluations de l'éducation interculturelle bilingue au Pérou ont mis en évidence un impact cognitif et affectif positif sur les élèves autochtones. Lopez et Küper (2000, p. 34-35) ont résumé les résultats de ces évaluations, dont les bénéfiques sont notamment les suivants :

- amélioration générale des résultats scolaires ;
- plus grande capacité à résoudre des problèmes mathématiques ;
- plus grande assurance pour parler l'espagnol ;
- moins de disparités dans les résultats d'apprentissage entre filles et garçons et entre les élèves des zones urbaines et des zones rurales ;
- plus grande estime de soi chez les élèves ;
- participation plus active des élèves au processus d'apprentissage.

Les auteurs constatent également que le fait que les résultats en espagnol soient comparables pour les élèves des écoles strictement hispanophones et ceux des écoles bilingues doit être considéré comme une réussite, car les élèves bilingues passent moins de temps que leurs pairs à apprendre l'espagnol, et, à la différence de ceux-ci, acquièrent également des compétences supplémentaires dans une langue autochtone.

## **Points forts**

***L'éducation est une composante d'une transformation sociopolitique plus large.*** Le principal point fort de la politique d'éducation interculturelle bilingue du Pérou est sa situation dans le mouvement d'ensemble de la démocratie, qui comprend notamment une plus grande reconnaissance des droits culturels et linguistiques des autochtones. L'éducation interculturelle bilingue a été l'une des principales exigences des militants des droits des autochtones en Amérique latine. Aujourd'hui, 17 pays de la région au moins ont mis en œuvre sous une forme ou sous une autre une éducation interculturelle bilingue (Lopez et Küper, 2000, p. 4). Certaines de ces actions éducatives sont des projets transfrontaliers, tels que le programme de réseau universitaire *PROEIB Andes*, créé en 1996 pour soutenir des

programmes de formation interculturelle bilingue en Bolivie, Colombie, Équateur, Pérou, Chili et Argentine.

**Assistance extérieure.** Les projets d'éducation interculturelle bilingue du Pérou ont profité d'une importante assistance technique et financière de la part d'ONG internationales et d'institutions de développement. Les programmes éducatifs ont ainsi pu accroître leur portée, leur qualité et leur viabilité financière. Le projet expérimental d'éducation bilingue de Puno (PEEB-P) a été créé en 1975 et a duré tout au long des années 1980, financé principalement par l'Agence allemande de coopération technique (GTZ) : sans ce financement extérieur, ce programme n'aurait pas existé.

## **Points faibles**

---

**Un soutien limité de la part du gouvernement.** Le gouvernement péruvien a accordé un soutien limité, sur le plan pratique et sur le plan financier, à l'éducation interculturelle bilingue. Les politiques en faveur de ces programmes existent et bénéficient d'un soutien constitutionnel, mais leur mise en œuvre est faible et les programmes n'ont qu'une couverture limitée. Il semble qu'il y ait un réel écart entre le programme officiel de l'éducation interculturelle et les ressources qui lui sont affectées. Le gouvernement a permis aux universités et instituts nationaux de collaborer à la mise en œuvre de ces programmes, mais ne leur a fourni pour ce faire qu'un financement minimal (Garcia, 2004, p. 363).

Un manque chronique de ressources limite la qualité et l'efficacité des programmes d'éducation interculturelle bilingue, créant un cercle vicieux fait de la médiocrité des résultats d'apprentissage, du manque de crédibilité et de l'absence de soutien populaire en faveur de ces programmes. Dans les zones rurales où l'éducation dispose souvent de peu de ressources, la classe unique multiniveaux et l'enseignant unique insuffisamment formé sont symptomatiques des déficiences du financement alloué à l'éducation et des faibles résultats d'apprentissage. Un financement public insuffisant empêche l'éducation interculturelle bilingue du Pérou de pallier autant qu'elle le pourrait ses graves déficits en matière de couverture, d'efficacité et de qualité de l'éducation.

***Inégalité entre les populations autochtones et la population non autochtone dominante.*** Les efforts déployés par le modèle d'éducation interculturelle bilingue pour intégrer la population autochtone dans la construction de l'État sont sapés par la division d'une société dans laquelle les peuples autochtones, leurs cultures et leurs langues ont été marginalisés au profit des valeurs urbaines et du mode de vie de la classe dominante. Le modèle d'éducation interculturelle bilingue ouvre un nouvel espace pour les cultures et les langues autochtones dans l'éducation, mais ne peut pas modifier le contexte social d'ensemble.

Le degré de développement linguistique des langues, leur emploi limité dans l'espace public et l'absence d'environnement lettré dans ces langues limitent leurs bénéfices dans le domaine de l'éducation. L'étude des langues autochtones n'est pas considérée comme assez utile ou attrayante.

***Utilisation exclusive du programme dans les communautés autochtones.*** Malgré l'engagement du gouvernement en faveur de l'éducation interculturelle pour tous les enfants péruviens, l'éducation interculturelle bilingue n'a jusqu'à présent visé que les enfants autochtones des zones rurales et la population hispanophone non autochtone n'allait probablement pas orienter ses enfants vers ces programmes. La population autochtone dominée étant seule à bénéficier de l'éducation interculturelle bilingue, le programme manque de crédibilité et est perçu comme dispensant une éducation de second ordre. Même dans les communautés où ce type d'éducation est offert, les parents ont tendance à penser que leurs enfants perdent leur temps à apprendre une langue qu'ils connaissent déjà au lieu d'apprendre celle à laquelle sont associées des perspectives économiques et sociales. Ainsi, dans le cas du Pérou, les problèmes d'exclusion économique, de préjugés et de statut culturel et linguistique réduisent l'efficacité d'une politique éducative qui vise à construire une société plus démocratique et plus égalitaire.

***Participation communautaire et soutien populaire.*** Un autre problème lié à cette perception négative au niveau local est celui de la participation communautaire et du soutien populaire. De nombreux parents autochtones rejettent l'éducation interculturelle bilingue de crainte qu'elle ne prive leurs enfants de l'accès à certaines perspectives sociales et économiques. Les décideurs du monde éducatif et les chefs autochtones qui encouragent ce type d'éducation sont souvent considérés comme peu soucieux des préoccupations des parents,

ce qui n'augure jamais bien du succès du programme. Le problème consiste à sensibiliser le public aux bénéfices de l'éducation interculturelle bilingue et à intensifier l'implication de la communauté et sa participation aux programmes éducatifs existants et nouveaux. De fait, la comparaison entre les expériences d'éducation interculturelle bilingue menées sur les hauts plateaux et dans les plaines du Pérou a montré que, lorsque les communautés autochtones étaient impliquées dans les décisions relatives à l'emploi de la langue, aux contenus éducatifs et aux méthodes de l'éducation interculturelle bilingue, ces programmes bénéficiaient d'un plus grand soutien populaire.

***Qualité éducative et portée.*** Le succès de l'éducation interculturelle bilingue au Pérou a été limité par l'insuffisance de ses effets et la faiblesse des résultats d'apprentissage, faute de méthodes et de matériel éducatif adéquats et d'une formation suffisante des enseignants. Ce problème est lié à la faiblesse du financement alloué à ce programme. La politique nationale doit être soutenue par les ressources nécessaires à la production et à la révision du matériel éducatif, à la formation des enseignants, des planificateurs et des chercheurs et à l'amélioration des méthodes d'enseignement, en particulier pour l'enseignement de la première langue et l'acquisition de la seconde.

## **Leçons de l'expérience**

Les leçons tirées de cette étude de cas tiennent principalement à l'importance qu'il y a à comprendre et à harmoniser les attentes et les contributions de toutes les parties prenantes à un programme d'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle.

- Dans un contexte politique de faible investissement de la part du gouvernement, une assistance technique et financière extérieure est essentielle. La continuité de l'assistance technique et financière de plusieurs organisations extérieures a été cruciale pour la mise en œuvre et le maintien de l'éducation interculturelle bilingue.
- Les politiques éducatives n'existent pas indépendamment de leur contexte socioéconomique et culturel. Au Pérou, les questions liées aux inégalités socioéconomiques du pays, au statut et à l'usage des langues et à l'héritage du système éducatif existant n'ont pas été



suffisamment abordées, ce qui limite le potentiel et la crédibilité de l'éducation interculturelle bilingue.

- Les innovations en matière d'éducation doivent tenir compte des intérêts de toutes les parties prenantes, en particulier de celles qui sont concernées au premier chef par les programmes : les communautés et les familles elles-mêmes. Au Pérou, les politiques éducatives imposées à la base depuis le haut se sont heurtées à de fortes résistances de la part des parents. Lorsque les programmes éducatifs sont mis en œuvre, le point de vue de ceux qui sont concernés au premier chef par ces programmes doit être pris en compte et leurs préoccupations et résistances doivent être traitées résolument.

## **États-Unis : l'étude de Thomas et Collier**

---

### **sur les modèles d'éducation bilingue**

---

L'éducation bilingue a une longue histoire aux États-Unis, où des programmes de ce genre sont proposés depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, à l'intention principalement des immigrants venus d'autres pays. Des programmes de différents types ont fleuri à travers le pays, motivés par des considérations tant juridiques que pédagogiques.

Les objectifs et les stratégies des programmes d'éducation bilingue des États-Unis sont toutefois très divers. Le souci de conservation culturelle et de soutien à la langue maternelle s'est trouvé en concurrence avec des perspectives plus assimilationnistes qui utilisaient l'éducation bilingue pour intégrer les élèves dans le système éducatif général américain, anglophone.

Les méthodologies sont donc diverses, depuis des programmes de conservation visant à développer l'alphabétisme et les capacités d'apprentissage en anglais et dans la langue du foyer jusqu'à des programmes de « rééducation » anglophone qui semblent traiter comme un défaut le monolinguisme dans la langue du foyer.

Au milieu des années 1980, les chercheurs Wayne Thomas et Virginia Collier ont résolu d'engager une étude longitudinale visant à analyser les résultats d'apprentissage de ce qu'ils ont appelé les « services éducatifs offerts aux élèves des minorités linguistiques dans les écoles publiques des États-Unis » (Thomas et Collier, 2002 : 1). Leur objectif était de réunir et d'analyser des données nationales susceptibles d'aider, au niveau des écoles locales, les administrateurs de l'éducation à comprendre les implications à long terme des décisions qu'ils prenaient en matière de programmes d'éducation bilingue. De 1985 à 2001, Thomas et Collier ont suivi un grand nombre d'élèves inscrits dans différents types de programmes bilingues dans différentes parties du pays, collectant des données sur leurs résultats scolaires à long terme.

L'étude a examiné divers programmes d'éducation bilingue : des programmes d'immersion anglophones, un programme qui soustrait les élèves aux classes

normales afin qu'ils puissent apprendre l'anglais en tant que deuxième langue pendant quelques années avant d'être immergés dans l'enseignement anglophone, des programmes débutant dans la langue maternelle et opérant une transition vers l'anglais après deux ans ou plus et ce que Thomas et Collier ont appelé une éducation bilingue « de développement » (ou d'entretien), destinée aux élèves issus de communautés monolingues ou bilingues (le mouvement s'opérant respectivement en sens unique ou dans les deux sens).

## **Portée du programme et résultats d'apprentissage**

L'étude de Thomas et Collier a examiné, entre 1985 et 2001, les dossiers de 700 000 élèves issus de minorités linguistiques, parlant aux foyers des dizaines de langues et inscrits dans cinq systèmes scolaires à travers le pays. Selon les rapports de Thomas et Collier, le prédicteur le plus fort du succès des apprenants dans le second cycle du secondaire du système éducatif dans la langue dominante (l'anglais) était le nombre d'années d'enseignement initialement suivies par ces apprenants dans leur langue maternelle. Les enfants dont les six premières années d'enseignement formel au moins s'étaient déroulées dans leur propre langue étaient ceux qui obtenaient par la suite les meilleurs résultats scolaires. Cette étude a également fait apparaître trois principaux facteurs d'amélioration de la réussite scolaire sur le long terme :

1. Un enseignement scolaire cognitivement complexe dans la première langue des élèves pour une durée aussi longue que possible, d'au moins cinq ou six ans, et un enseignement cognitivement complexe dans leur deuxième langue durant une partie de la journée scolaire.
2. L'utilisation de méthodes d'enseignement interactives dans les deux langues.
3. Un environnement scolaire favorable à l'apprentissage bilingue.

Thomas et Collier plaident pour ce qu'ils nomment « éducation en deux langues », ou éducation bilingue d'entretien à double sens en tant que modèle éducatif idéal dans des contextes de bilinguisme où les élèves issus de la majorité et des minorités apprennent dans les deux langues. L'éducation bilingue d'entretien à sens unique est recommandée lorsqu'une seule communauté linguistique est visée.

Outre les résultats cognitifs mesurés lors de tests standardisés pratiqués sur les élèves suivis, Thomas et Collier indiquent que, dans un contexte d'éducation double, les parents des deux groupes linguistiques tendent à participer plus activement à la vie de l'école, car ils se sentent accueillis, valorisés, respectés et intégrés dans le processus décisionnel de celle-ci.

## **Points forts**

---

On examinera ici les résultats et les recommandations des études pour en analyser les points forts et les points faibles.

**Points forts des recommandations.** Les observations corroborent les idées que de nombreux spécialistes de l'éducation bilingue avaient depuis longtemps sans pouvoir les démontrer aussi efficacement. La diversité des programmes pratiqués aux États-Unis sous le nom d'« éducation bilingue » est grande, et le choix des programmes semble parfois dicté par des préoccupations plutôt économiques, politiques et sociales que pédagogiques. La comparaison des résultats de ces différents types de programmes d'éducation bilingue force les promoteurs des différents modèles à affronter la question de savoir si ces modèles améliorent réellement ou non l'apprentissage à long terme de l'élève.

Les recommandations établissent également entre l'apprentissage interactif et l'enseignement en langue maternelle un lien de même nature que celui qu'ont établi d'autres programmes décrits dans le présent document, conférant une crédibilité supplémentaire à la double stratégie d'enseignement pour les élèves parlant une langue minoritaire.

Une surprise révélée par l'étude est la longue durée de l'enseignement en langue maternelle nécessaire pour amener les élèves parlant une langue minoritaire à un niveau scolaire équivalent à celui de leurs pairs parlant la langue de l'école. La question de Thomas et Collier était la suivante : comment les élèves de langue minoritaire peuvent-ils « rattraper » les autres élèves en termes de contenus et de résultats d'apprentissage ? La réponse qu'ils apportent à cette question suppose un enseignement en langue maternelle bien plus long que les spécialistes de ce domaine eux-mêmes ne l'auraient pensé. Cet aspect de l'étude de Thomas et Collier est l'un de ceux qui expliquent qu'elle soit largement citée sur le terrain.

**Points forts de l'étude.** Le point fort le plus évident tient à la portée même de l'étude. Un échantillon aussi important d'élèves issus de nombreuses communautés et langues différentes donne un véritable poids aux résultats présentés par les auteurs. La nature longitudinale de l'étude, menée sur un grand nombre d'années, permet également d'en tirer des conclusions, ce que ne pourrait pas garantir une étude synchronique.

## **Points faibles**

---

**Points faibles des recommandations.** Le contexte social et économique de l'étude basée aux États-Unis limite l'universalité de ses recommandations. Les programmes d'éducation bilingue qu'elle présente comme idéaux - à savoir les programmes d'éducation bilingue à sens unique et à double sens - sont à la fois coûteux et mal connus des éducateurs et des décideurs politiques des pays du Sud. En outre, la volonté politique nécessaire pour la mise en œuvre de tels programmes n'est pas convenablement abordée dans l'étude, bien qu'il soit clair que l'adoption d'un programme aussi radical d'éducation bilingue en langue maternelle dans des pays du Sud exigerait un engagement important de la part des gouvernements nationaux et régionaux.

En outre pour les pays présentant un caractère sociolinguistique très complexe, un modèle éducatif de ce genre n'est pas pleinement réaliste. On pourrait citer ici le cas de l'Inde, qui compte plus de 300 familles de langues et s'engage ouvertement en faveur du multilinguisme, et non pas du simple bilinguisme, et celui de la Chine, où il faut apprendre à l'école primaire près de 6 000 caractères mandarins, dont la maîtrise est essentielle pour accéder dans de bonnes conditions à la culture chinoise<sup>3</sup>.

**Points faibles de l'étude.** L'un des points faibles de l'étude tient à la faiblesse même des recommandations qui viennent d'être évoquées. Il est difficile de transposer les résultats de cette étude, réalisée dans le système scolaire des États-Unis, à d'autres contextes sociaux et économiques dans le monde - en particulier au Sud de la planète. De fait, les auteurs ne prétendent pas que leurs résultats puissent être généralisés à des contextes

extérieurs aux États-Unis. Aussi compréhensible que cela soit, il semble toutefois dommage qu'une étude si remarquable ne doive être applicable que dans un cadre si étroit.

Un autre aspect de l'étude qui est critiqué est le fait qu'elle se concentre sur les notes obtenues aux tests pour mesurer la réussite d'un programme d'éducation bilingue. Thomas et Collier s'attachent aussi à certains des résultats moins quantifiables de divers programmes d'éducation bilingue, mais les mesures principales sont liées aux résultats des tests. Les résultats culturels de l'éducation bilingue, qui ont une grande importance dans de nombreux programmes d'éducation bilingue à travers le monde, sont relégués ici dans une position d'importance secondaire.

La critique la plus énergique envers cette étude fut néanmoins de nature méthodologique. Une chercheuse en sciences sociales, Christine Rossell, affirme en effet que cette étude n'est « pas scientifique », du fait d'un contrôle inadéquat des variables, du caractère insuffisamment aléatoire des échantillons et d'autres défauts méthodologiques. Selon Rossell, ces caractéristiques jettent un doute important sur la validité des résultats présentés. On ne sait pas clairement, toutefois, si cette critique est légitime ou exprime seulement un désaccord quant à la nature d'une enquête « scientifique ».

## **Leçons de l'expérience**

Cette étude de cas met en lumière l'importance du contexte social et culturel et des mesures quantifiables pour comprendre l'impact et la possibilité de généraliser les alternatives que représentent les programmes éducatifs bilingues.

- Une question essentielle que doit se poser toute recherche rigoureuse est celle de savoir si ses conclusions peuvent être généralisées. Bien qu'il soit possible de généraliser l'étude de Thomas et Collier aux États-Unis, en faire un argument pour mettre en œuvre ailleurs dans le monde certaines formes de programmes éducatifs bilingues ne garantit pas les résultats. Il ne fait pas de doute que le contexte sociolinguistique dans lequel l'étude s'est déroulée a une incidence sur la marge de précision de ses recommandations ; cependant,

les éducateurs du monde entier citent l'étude comme preuve de la supériorité générale du modèle d'éducation bilingue d'entretien à sens unique ou à double sens.

- On ne peut dissocier la qualité des résultats d'apprentissage des aspects culturels et politiques. Même lorsque les notes aux tests sont les seules données examinées, le succès d'un programme d'enseignement dépend de sa pertinence culturelle et de son acceptabilité politique.
- Le rôle culturel d'un programme d'éducation bilingue donné au sein de la communauté et du pays a une incidence substantielle sur le fait qu'il soit ou non accepté par les principales parties prenantes qui tiennent compte d'autres éléments que des notes obtenues aux tests. En termes d'incidence politique, Thomas et Colliers sont très explicites quant aux priorités politiques qui orientent les choix des modèles d'éducation bilingue aux États-Unis et aux risques politiques que comporte le choix du modèle recommandé dans l'étude. Il est clair que les implications politiques de la politique linguistique dans le domaine de l'éducation ne se limitent pas aux pays du Sud.

**Tableau 6.** Synthèse des informations fournies par les études de cas

	<b>Mali : <i>Pédagogie convergente</i></b>	<b>Papouasie-Nouvelle-Guinée : Éducation vernaculaire</b>	<b>Pérou : Éducation interculturelle bilingue</b>	<b>États-Unis : Étude de Thomas et Collier</b>
<b>Portée</b>	2 050 écoles, 11 langues (2005)	Enfants de 430 communautés linguistiques (2003)	100 000 enfants autochtones (2001)	700 000 dossiers scolaires, 5 systèmes scolaires
<b>Période</b>	Depuis 1987	Depuis 1995	Depuis 1996	1985-2001
<b>Type</b>	Éducation bilingue d'entretien	Éducation bilingue de transition	Éducation bilingue d'entretien	Étude de nombreux types ; programmes d'entretien à sens unique ou à double sens recommandés
<b>Classes</b>	Années 1 à 6	Niveau préprimaire (1 an) et années 1 et 2	Tout au long de l'école	6 années au moins recommandées

	<b>Mali : <i>Pédagogie convergente</i></b>	<b>Papouasie-Nouvelle-Guinée : Éducation vernaculaire</b>	<b>Pérou : Éducation interculturelle bilingue</b>	<b>États-Unis : Étude de Thomas et Collier</b>
<b>Objectifs</b>	Meilleurs résultats d'apprentissage pour les locuteurs ayant une langue nationale comme langue maternelle	Le système éducatif correspond aux réalités linguistiques et sociales de la population	Intégration des populations autochtones dans la société nationale avec dignité et égalité	Étude de divers modèles d'éducation bilingue et diffusion d'informations sur leurs efficacité auprès des décideurs dans le domaine de l'éducation
<b>Principaux résultats</b>	Meilleurs résultats à l'examen d'entrée en 7 <sup>e</sup> année  Résultats notablement améliorés en français et mathématiques  Apprenants enthousiastes, actifs et communicatifs	Meilleurs résultats des enfants à l'examen de 6 <sup>e</sup> année que dans les autres provinces  Amélioration de l'accès, en particulier pour les filles : baisse des taux d'abandon  Les enseignants indiquent que les élèves sont plus actifs et ont davantage confiance en eux-mêmes en matière d'apprentissage	Amélioration de l'ensemble des résultats scolaires  Plus grande capacité à résoudre des problèmes mathématiques  Plus grande assurance pour parler espagnol  Réduction des disparités entre les sexes et entre zones urbaines et zones rurales pour les résultats d'apprentissage  Plus grande estime de soi de la part des élèves et participation plus active en classe	Amélioration de la réussite scolaire à long terme :  Enseignement complexe sur le plan cognitif dans la première langue aussi longtemps que possible (cinq à six années) ; enseignement complexe sur le plan cognitif dans la seconde langue durant une partie de la journée scolaire  Méthodes d'enseignement interactives dans les deux langues  Le contexte socioculturel scolaire soutient l'apprentissage bilingue



## Principaux résultats

Les principaux résultats de ces quatre études portent sur les résultats éducatifs, les questions financières et divers thèmes récurrents qui sont au centre de la mise en œuvre de programmes durables d'éducation bilingue en langue maternelle.

**Résultats éducatifs.** On observe chez les élèves suivant les programmes analysés ici les principaux résultats éducatifs suivants :

- Leurs résultats scolaires sont, d'une manière générale, supérieurs à celui des élèves du système monolingue utilisant la deuxième langue.
- Leurs résultats en mathématiques sont également supérieurs.
- Leurs résultats dans la deuxième langue sont au moins aussi élevés que ceux des élèves du système monolingue utilisant la deuxième langue.
- Ils acquièrent des compétences linguistiques supplémentaires dans leur première langue.
- Ils participent plus activement au processus d'apprentissage et ils se sentent plus confiants vis-à-vis de l'apprentissage.

**Questions financières.** Les questions financières suivantes sont des points-clés :

- Une planification et des engagements financiers judicieux sont très importants pour que les programmes d'éducation bilingue soient durables, en particulier dans leurs phases initiales.
- Par comparaison avec les systèmes éducatifs qui utilisent la seconde langue comme vecteur d'enseignement, l'éducation bilingue présente un meilleur rapport coût-efficacité, car l'apprentissage des élèves s'améliore d'une manière significative.
- Le coût financier à long terme par élève d'un programme d'éducation bilingue peut se révéler plus faible que pour le système monolingue. Cependant, même si ce n'est pas le cas, la planification financière à long terme est cruciale.

**Rôle du gouvernement.** Cette question est liée à celle du financement. Dans les pays en développement tout particulièrement, le soutien du gouvernement à l'éducation bilingue est essentiel et peut se manifester de diverses manières. L'une de ces manières est assurément un engagement politique clair et durable qui s'exprime dans les cadres politiques et les environnements administratifs. Le succès de l'éducation bilingue en langue maternelle dépend dans une large mesure de cet engagement politique durable de la part des autorités nationales et locales. Au Mali, le soutien politique à long terme a permis la croissance et le développement précoce du modèle de la *Pédagogie convergente*.

Cependant, les gouvernements nationaux n'ont pas toujours été capables d'assurer un financement à la hauteur des besoins. Il est significatif qu'au Mali, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Pérou, les programmes d'éducation bilingue aient été financés principalement par des institutions extérieures, notamment au démarrage. Lorsque l'engagement politique national tend à faiblir, l'aide extérieure est encore plus essentielle pour l'entretien et la croissance de ces programmes. Ainsi, un appui financier limité du gouvernement à un programme d'éducation bilingue peut indiquer un manque de volonté politique, mais il peut également révéler l'existence de priorités concurrentes et de contraintes limitant les ressources.

**Statut des communautés minoritaires.** Le statut socioéconomique et sociolinguistique des langues minoritaires et des communautés qui les parlent peut avoir une incidence sur les chances de succès des programmes d'éducation bilingue au sein de ces communautés. Dans la plupart des cas, l'éducation bilingue suppose que la deuxième langue est dominante et que la langue maternelle a un statut minoritaire, avec d'importantes différences socioéconomiques entre les communautés parlant ces deux langues. De tel différentiel important peut faire obstacle au succès de l'éducation au sein du groupe au statut le moins élevé. Au Pérou, des facteurs tels que les préjugés, la pauvreté et l'inégalité se conjuguent pour empêcher le développement linguistique et limiter l'utilisation des langues. Aux États-Unis, Thomas et Collier notent que beaucoup de parents et d'enseignants préfèrent des formes d'éducation « bilingue » qui ignorent la valeur pédagogique et culturelle de la langue parlée à la maison, au motif que l'anglais est plus prestigieux et perçu comme possédant une plus grande valeur économique.

**Développement linguistique.** Lorsqu'une langue ne possède pas de tradition écrite, la recherche linguistique et la planification du corpus

sont des conditions préalables à son utilisation efficace dans l'éducation formelle. Les alphabets de ces langues doivent être développés et testés et un vocabulaire doit être élaboré en vue des matières enseignées en classe. En outre, la terminologie de la langue minoritaire peut avoir besoin d'être standardisée, compte tenu de ses différentes variantes. Il est très important que la communauté linguistique participe à ce processus.

***Implication de la communauté.*** Il est essentiel, en vue de la mise en œuvre de programmes d'éducation bilingue durables, de développer le soutien de la communauté, en particulier lorsque l'enseignement dans la première langue peut ne pas recevoir spontanément un soutien populaire. Des communautés activement impliquées dans des processus de réforme éducative ou dans la mise en œuvre et la gestion des programmes éducatifs ont plus de chances de soutenir ces programmes. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, la réforme éducative décrite ici a été précédée par des consultations publiques sur les questions éducatives et l'introduction des langues autochtones dans le système scolaire formel a été discutée publiquement durant de nombreuses années avant d'entrer en vigueur. Les communautés de Papouasie-Nouvelle-Guinée continuent d'être impliquées dans le programme qui est désormais en cours de réalisation.

***Qualité de l'éducation.*** Un changement de langue d'enseignement a peu de chances de produire des résultats significatifs si la qualité d'ensemble du programme éducatif reste faible. Au Pérou, par exemple, le programme d'éducation interculturelle bilingue a obtenu des résultats d'apprentissage médiocres malgré l'utilisation des langues maternelles des enfants, ce qui a porté préjudice à la crédibilité du programme, celui-ci n'ayant pas fait preuve d'une meilleure qualité que les écoles hispanophones. Au Mali, l'introduction de l'apprentissage interactif dans le cadre du modèle de la *Pédagogie convergente* a étroitement contribué à l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

La qualité de l'éducation doit être abordée de différentes manières, notamment avec une formation adéquate des enseignants et en assurant la disponibilité d'un matériel pédagogique approprié. L'élaboration, la production et la diffusion de ce matériel peuvent cependant se révéler difficiles, en particulier dans les pays en développement disposant de budgets limités pour l'éducation. Les enseignants sont également essentiels pour que la mise en œuvre des réformes éducatives soit efficace. La formation des enseignants doit être suffisamment de longue durée et de bonne qualité pour que ceux-ci assimilent pleinement les nouveaux principes

et les nouvelles méthodes d'éducation. D'autres professionnels de l'éducation ont également besoin de formation et de conseils afin de comprendre et de soutenir pleinement les objectifs et la mise en œuvre des programmes de réforme. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, la gestion assurée localement des nouveaux systèmes scolaires bilingues est substantiellement différente de celle qui s'adressait aux systèmes précédents, mais lorsque le monde éducatif ne comprend pas le rôle des parents dans le nouveau système, les écoles de certaines communautés fonctionnent moins bien qu'elles ne le pourraient.

L'innovation pédagogique est un autre aspect de la qualité de l'éducation qui contribue à l'efficacité des programmes d'éducation bilingue. Des modèles efficaces d'éducation bilingue en langue maternelle supposent ordinairement des changements dans l'ensemble du programme d'études, et donc dans les méthodes et le matériel pédagogiques. En particulier, la pédagogie de l'apprentissage des langues elle-même exige une attention particulière. Au Mali, il a été impossible de tirer pleinement parti de l'emploi des langues nationales sans élaborer de nouvelles méthodes et de nouveaux matériels pour l'enseignement et l'utilisation du français et des langues nationales comme vecteurs d'enseignement. La *Pédagogie convergente* a ainsi été élaborée selon une approche spécifique de l'enseignement de la première et de la deuxième langues, qui visait à un transfert de compétences d'une langue à l'autre.

**Évaluation.** L'élaboration d'outils spécifiques d'évaluation des résultats d'apprentissage est une contribution majeure à une éducation bilingue durable. Dans la mesure du possible, ces outils – s'il en existe – doivent comprendre des examens dans la langue maternelle, et non pas seulement dans la langue officielle, car c'est là un élément important pour contrôler l'efficacité du programme et des élèves, mais également pour favoriser la perception des bénéfices du nouveau programme. Au Mali, la valeur éducative de la *Pédagogie convergente* pour les élèves, les parents et les enseignants s'est accrue lorsque les élèves ont passé des examens dans les langues nationales.

**Harmoniser les objectifs et les programmes.** Les quatre programmes d'éducation bilingue examinés dans le cadre de cette étude sont liés aux méthodes pédagogiques et à la conception des programmes d'études, ainsi qu'à des résultats particuliers.

Le programme de la Papouasie-Nouvelle-Guinée a été conçu pour répondre à des problèmes spécifiques d'harmonisation entre le système

éducatif et la société. Le choix d'un programme d'éducation bilingue de transition semble également répondre aux limites des ressources et à l'attitude de la population envers la langue. Enfin, l'orientation fortement communautaire du programme a des implications tant pour la pérennité que pour les résultats d'apprentissage : impliquer aussi profondément la communauté dans les décisions éducatives a des chances de se traduire par une plus grande pérennité du programme mais aussi, du point de vue professionnel, par sa relative simplicité. Le Gouvernement de la Papouasie-Nouvelle-Guinée semble avoir pesé ses choix et les avoir faits en fonction des priorités qu'il s'est fixées pour sa population.

Les programmes d'éducation bilingue recommandés par Thomas et Collier, qui correspondent aux modèles d'éducation en deux langues, traitent également de problèmes contextuels spécifiques. Aux États-Unis, l'objectif de cette éducation formelle est d'amener les élèves issus de minorités linguistiques à égalité avec leurs pairs issus de la majorité linguistique en termes de résultats dans l'enseignement secondaire ; on ne pourrait pas aisément trouver cet objectif dans des pays où des langues minorisées sont en réalité numériquement majoritaires, ou lorsque l'on n'envisage pas que l'éducation se poursuive jusqu'à l'enseignement secondaire.

L'éducation interculturelle est un autre exemple de programme qui s'est élaboré en réponse à son environnement. Elle a pour objectif que les élèves issus de la culture minoritaire et de la culture majoritaire comprennent mutuellement la réalité que vivent les uns et les autres. Compte tenu des inégalités entre les cultures autochtones minoritaires et les cultures dominantes non autochtones en Amérique latine, le potentiel de l'éducation interculturelle est prometteur dans ce contexte là. Au Pérou, cet objectif louable s'est malheureusement heurté à des problèmes d'application. Tout programme possédant une composante interculturelle doit être mis en œuvre dans la communauté minoritaire et dans les communautés majoritaires, cependant au Pérou seule la population autochtone rurale a reçu une éducation bilingue interculturelle, ce qui n'a pas été du tout le cas pour les classes dominantes urbaines, de sorte que les objectifs de ce modèle n'ont pu être atteints. Étendre son application à d'autres populations que la communauté autochtone permettrait certainement une éducation de très haute qualité qui ne serait plus compensatoire mais une éducation qui ferait de la diversité linguistique et culturelle un atout.

Le modèle de la *Pédagogie convergente* élaborée en Belgique, face aux mauvais résultats éducatifs des enfants d'Afrique francophone, se focalise sur l'amélioration de l'enseignement de la première et de la deuxième langues ainsi que sur l'utilisation de méthodes d'enseignement interactives. Les langues nationales et les cultures y afférentes sont loin d'être en danger au Mali. L'objectif consiste davantage à concevoir un programme d'éducation qui produise des apprenants alphabètes bilingues qu'à valoriser ou maintenir la culture de la communauté.

Comprendre les liens entre les contextes, les objectifs et les choix de programmes à l'échelle nationale est crucial pour concevoir et mettre en œuvre des modèles d'éducation bilingue avec succès. Des choix de programmes qui ne correspondent pas aux besoins et aux objectifs particuliers d'une population ne seront ni très appréciés, ni durables.

## Conclusion

Les faits sont clairs : l'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle améliore notablement les résultats d'apprentissage des élèves issus de communautés linguistiques minoritaires. Qui plus est, lorsque les membres de la communauté participent d'une manière significative à l'élaboration du programme et lorsque celui-ci répond explicitement aux préoccupations de la communauté, les programmes d'éducation bilingue en langue maternelle favorisent également l'identification de la communauté minoritaire avec le processus d'éducation formelle.

Les paramètres qui structurent un programme d'éducation bilingue sont notamment la disponibilité des ressources, les objectifs pédagogiques et sociaux et l'environnement politique dans lequel ce programme doit être mis en œuvre. Les exemples décrits ci-dessus illustrent plusieurs de ces paramètres, qui ont tous donné lieu à des modèles d'éducation bilingue novateurs et efficaces.

Il est également clair que le succès des modèles d'éducation bilingue suppose la collaboration de plus d'un ou deux acteurs. Le développement de la langue elle-même, l'élaboration de matériel pédagogique, la formation des enseignants, le plaidoyer au sein de la communauté et le financement sont autant d'aspects qui exigent la participation d'acteurs multiples au processus. Pour cette raison, tout gouvernement qui envisagerait de mettre en place un programme d'éducation bilingue en langue maternelle serait bien inspiré de se donner pour objectif d'y associer des partenaires multiples afin d'en assurer le succès.

Aussi complexes que puissent être de telles entreprises, ces quatre études de cas montrent qu'avec un réel engagement et une planification soignée, tous les pays peuvent, en recourant à l'éducation bilingue en langue maternelle, assurer des résultats d'apprentissage de meilleure qualité à leurs élèves parlant des langues minoritaires.

## Références et autres ressources

- Abram M. 2004. Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung. Dans GTZ Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit, disponible en allemand à l'adresse : [http://www2.gtz.de/indigenas/download/Reader\\_Indigene\\_Voelker\\_IZE.pdf](http://www2.gtz.de/indigenas/download/Reader_Indigene_Voelker_IZE.pdf) (consulté le 16 décembre 2007).
- AusAID. 2006. PNG Curriculum Reform Implementation Project: Impact Study 6, Final Report.
- Bamgbose, A. 1991. Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa, Edinburgh: Edimbourg, Edinburgh University Press.
- Bokamba, E. 1991. « French Colonial Language Policies in Africa and their Legacies », dans D. Marshall (dir. publ.), Language Planning: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman, Amsterdam, John Benjamins.
- Canvin, M. 2007. Language and education issues in policy and practice in Mali, West Africa. Dans N. Rassool (dir. publ.), Global Issues in Language, Education and Development: Perspectives from Postcolonial Countries, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Collier, V. et Thomas, W. 2004. « The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All », NABE Journal of Research and Practice Vol. 2, No 1, disponible en anglais à l'adresse : <http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Collier.pdf> (consulté le 22 février 2008).
- Cooper, Robert L. 1989. Language Planning and Social Change, Cambridge, Cambridge University Press.
- Corson, D. (1999), Community-based education for indigenous cultures, dans Stephen May (dir. publ.). Indigenous Community-Based Education, Clevedon, Multilingual Matters, p. 8-19.



- Dutcher N. 2004. Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., disponible en anglais à :[www.cal.org/topics/id/resources.html](http://www.cal.org/topics/id/resources.html) (site visité le 1er juillet 2007).
- Easton C. (s.d.), Alphabet Design Workshops in Papua New Guinea: A Community-Based Approach to Orthography Development, disponible en anglais à l'adresse :[www.sil.org/asia/ldc/parallel\\_papers/catherine\\_easton.pdf](http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/catherine_easton.pdf) (consulté le 15 octobre 2007).
- Fomba C.O., Weva K.W., Keïta F., Traoré S., Diallo K., Kone S., Haïdara Y., Chabert A. 2003. Étude de cas nationale – Mali : La *Pédagogie convergente* comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives, Biennale de l'ADEA 2003 (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003), ADEA, Paris.
- Freeman, C.; Anderson P. et Morgan G. 2005. PNG Curriculum Reform Implementation Project: Implementation Project Report on the Pilot Curriculum Standards Monitoring Test, AusAID.
- García M.E. 2004. « Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights », dans *Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7, No 5, p. 348-367.
- Godenzzi J.C. 2003. « La Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas en el Perú », dans *School for International Training, La Educación Indígena en las Américas*, SIT Occasional Papers Series, Addressing Intercultural Education, Training & Service, No 4, p. 25-34.
- Halaoui N. 2003. La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines, ADEA, Paris, document de travail non publié - Disponible à l'adresse : [www.adeanet.org/biennial2003/papers/5A\\_Nazam\\_FRE\\_final.pdf](http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/5A_Nazam_FRE_final.pdf)
- Hornberger N.H. 1998. Language Policy and Ideological Paradox: A Comparative Look at Bilingual Intercultural Education Policy and Practice in Three Andean Countries, document présenté à la Conférence annuelle de l'Association américaine de linguistique appliquée, Seattle Wash., mars 1998.

- Institut national de recherche pédagogique, Service de veille scientifique et technologique. 2007. *Approches interculturelles en Éducation, Étude comparative internationale, les dossiers de la Veille.* Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm> (consulté le 30 novembre 2007).
- Kale J., Marimyas J. 2003. *Implementing Multilingual Education in a Country with 860 Languages: Challenges for the National Department of Education in Papua New Guinea*, disponible en anglais à l'adresse : [www.sil.org/asia/ldc/parallel\\_papers/kale\\_and\\_marimyas.pdf](http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/kale_and_marimyas.pdf). (consulté le 15 octobre 2007).
- Klaus D. 2003. « The Use of Indigenous Languages in Early Basic Education in Papua New Guinea: A Model for Elsewhere? », dans *Language and Education* Vol. 17, No 2, p. 105-111.
- Komarek K. 2003. *L'enseignement primaire universel dans les sociétés multilingues : appuyer sa mise en œuvre en Afrique subsaharienne et ailleurs - 25 ans d'expérience de la Coopération technique allemande*, Paris, ADEA.
- Küper W. 2007. « Multilingual Education in Peru: Pitfalls and Successes », Réseau d'études et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation, *Norrag News*, N° 34. Disponible sur le site : <http://www.norrag.org> (consulté le 17 novembre 2007).
- Lewis, M.P. et Trudell, B. 2008. « Language Cultivation in Contexts of Multiple Community Languages », dans Spolsky and Hult (dir. publ.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, Blackwell, p. 266-279.
- Litteral R. 1999. *Language Development in Papua New Guinea*. SIL Electronic Working Papers 1999-2002, Février 2002, Summer Institute of Linguistics, disponible en anglais à l'adresse : <http://208.145.80.1/silewp/1999/002/SILEWP1999-002.html>. (consulté le 15 octobre 2007).
- . 2004. « Vernacular Education in Papua New Guinea », contribution au Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, *Éducation pour tous : l'exigence de qualité*, disponible en anglais

à l'adresse : [http://portal.unesco.org/education/en/files/36668/11007884683Litteral,\\_Vernacular\\_education\\_in\\_PNG,\\_7\\_May.doc/Litteral,+Vernacular+education+in+PNG,+7+May.doc](http://portal.unesco.org/education/en/files/36668/11007884683Litteral,_Vernacular_education_in_PNG,_7_May.doc/Litteral,+Vernacular+education+in+PNG,+7+May.doc)  
(consulté le 15 octobre 2007).

Lopez L.E. et Küper W. 2000. Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives, disponible en anglais à l'adresse : <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/00-1510.pdf>  
(consulté le 16 décembre 2007).

Malone, D. 2008. Mother-Tongue-based Multilingual Education in Multilingual Contexts: How Strong Must It Be? International Conference on Multilingual Education, Jawaharlal Nehru University, New Delhi, Inde, 5-8 février 20.

Mehrotra S. 1998. Education for All: Policy Lessons From High-Achieving Countries, UNICEF Staff Working Papers, New York, UNICEF, [http://www.unicef.org/evaldatabase/Global\\_1998\\_Education\\_for\\_All.pdf](http://www.unicef.org/evaldatabase/Global_1998_Education_for_All.pdf) (site visité le 12 octobre 2007).

Rossell, C. 1998. Mystery on the Bilingual Express, A Critique of the Thomas and Collier study, « School Effectiveness for Language Minority Students », READ Perspectives Vol. 5, No. 2, p. 5-32.

Siegel, J. 1997. « Formal vs. non-formal Vernacular Education: The Education Reform in Papua New Guinea », Journal of Multilingual and Multicultural Development, No 18, Vol. 3, p. 206-222.

Spolsky, B. 2002. « Prospects for the Survival of the Navajo Language: A Reconsideration », dans Anthropology and Education Quarterly, Vol. 33, No 2, p. 139-162.

Stroud, C. 2002. Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries, Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

Tabi-Manga, J. 2000. Les politiques linguistiques du Cameroun, Paris, KARTHALA.

Thomas, W. et Collier, V. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C., National Clearinghouse on Bilingual Education. Disponible en anglais à l'adresse : [www.nclae.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.html](http://www.nclae.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.html) (consulté le 19 février 2008).

—. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Berkeley, University of California Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Disponible en anglais à l'adresse : [www.credl.ucsc.edu/research/llaa/ll\\_final.html](http://www.credl.ucsc.edu/research/llaa/ll_final.html) (consulté le 19 février 2008).

Traoré S. 2001. *La Pédagogie Convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Genève : UNESCO/BIE.

Trudell, B. 2003. *Beyond the Bilingual Classroom: Literacy Acquisition among Peruvian Amazon Communities*, Dallas, SIL International et l'University of Texas at Arlington.

UNESCO, Fonds mondial pour la nature, Terralingua. 2003*a*. *Partager un monde de différence: la diversité linguistique, culturelle et biologique de la terre*, Paris.

—. 2003*b*. *L'éducation dans un monde multilingue*, Document-cadre de l'UNESCO, Paris, disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf> (site visité le 1er juillet 2007).

—. *Éducation pour tous 2005a*. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 - L'alphabétisation, un enjeu vital*, Éditions de l'UNESCO, disponible à : [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=43283&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (consulté le 10 décembre 2007).

UNESCO et Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (Burkina Faso). 2005*b*. *Bilinguisme et stratégies de formation des enseignants*. Atelier de Ouagadougou, décembre 2004. (Rapport).

UNESCO Bureau international d'éducation. 2006*a*. Papua New Guinea: Early Childhood Care and Education (ECCE) Programmes. Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : protection et éducation de la petite enfance, Genève, Suisse. Disponible en anglais à l'adresse :<http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=147224&database=ged&gp=0&mode=e&lin=1>

—. Éducation pour tous 2006*b*. Plan d'action global : améliorer le soutien apporté aux pays en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT (version révisée 2007), disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150016f.pdf>

—. (2006*c*) Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel.

Wambach, M. 2001. La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue, Bruxelles, CIAVER.

Wolff H.E. 2006. « Contexte et histoire - politiques linguistiques et planification en Afrique », dans Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne, ADEA, GTZ, IUE. Disponible à l'adresse :[http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3\\_1\\_MTBLE\\_fr.pdf](http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_fr.pdf)

Wroge D. 2002. « Le Programme préscolaire en langues vernaculaires de la Papouasie-Nouvelle-Guinée », Note de l'UNESCO sur la Politique de la petite enfance, N° 7, octobre 2002, disponible sur le site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137383f.pdf> (consulté le 15 octobre 2007).

## Sigles et acronymes

ACCT	Agence de Coopération Culturelle et Technique
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AusAID	Agence australienne pour le développement international
CIAVER	Centre international audiovisuel d'études et de recherches
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
GTZ	Agence allemande de coopération technique
NABE	National Association for Bilingual Education (États-Unis)
ONG	Organisation non gouvernementale
PEEB-P	Projet expérimental d'éducation bilingue de Puno
PROEIB Andes	Programme de formation à l'éducation interculturelle bilingue pour les pays andins
SIL	Summer Institute of Linguistics (cette ONG s'appelle aujourd'hui « SIL International »)
SIT	School for International Training (aujourd'hui SIT Graduate Institute)
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'éducation (aujourd'hui UIL - Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

La reconnaissance, le développement et l'utilisation des langues locales ou minoritaires dans l'éducation font l'objet d'un certain nombre de préoccupations.

L'UNESCO affirme pour sa part que les questions d'intégration dans l'éducation et d'une éducation de qualité sont étroitement liées à une éducation bilingue ou multilingue fondée sur la langue maternelle.

Peu de pays ont toutefois introduit des programmes d'éducation fondés sur la langue maternelle alors que des études soulignent l'importance de la langue maternelle pour un apprentissage efficace.

Les quatre études de cas (Mali, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Pérou et les États Unis) montrent le potentiel, les avantages et les défis d'une éducation bilingue ou multilingue fondée sur la langue maternelle.

Cette publication vise à informer les décideurs politiques des résultats des recherches sur les avantages de l'enseignement en langue maternelle et ainsi de les sensibiliser à l'importance de cet enseignement.

Elle servira également à aider à la prise de décision politique et à l'application des politiques au niveau des pays.



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

**Division pour la promotion de l'éducation de base**