



لغات التدريس في إفريقيا الفرنكوفونية تحديات العمل ومعالمة

Sprachen im Schulunterricht im französischsprachigen Afrika

Herausforderungen und Anhaltspunkte für Maßnahmen

Languages of Schooling in French-speaking Africa

Challenges and guidelines for action

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action

Lugha za kufundishia katika Nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa

Maswala na misingi kabla hatua zichukuliwe

As Línguas de Escolarização na África Francófona

Implicações e orientações para a acção

Èdè ìkòní ní àwọn orílẹ̀-èdè tí a ní sọ èdè faransé ní Áfíríkà

Ohun tó wà nídí rẹ̀ àti ohun tí a lè ẹ̀

- Bénin
- Burundi
- Burkina Faso
- Cameroun
- Niger
- Sénégal
- Mali
- Tanzanie

لغات التدريس في إفريقيا الفرنكفونية
تحديات العمل ومعالجه

Sprachen im Schulunterricht im französischsprachigen Afrika
Herausforderungen und Anhaltspunkte für Maßnahmen

Languages of Schooling in French-speaking Africa
Challenges and guidelines for action

Les langues de scolarisation en Afrique francophone
Enjeux et repères pour l'action

Lugha za kufundishia katika Nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa
Maswala na misingi kabla hatua zichukuliwe

As Línguas de Escolarização na África Francófona
Implicações e orientações para a acção

Èdè ikòni ní àwàen orilè-èdè tí a ñ sàè èdè faransé ní Áfíríkà
Ohun tó wà nídíf rẹ àti ohun tí a lè şe



SOMMAIRE

لغات التدريس في إفريقيا الفرنكفونية	
تحديات العمل ومعالجه	5
Sprachen im Schulunterricht im französischsprachigen Afrika	
Herausforderungen und Anhaltspunkte für Maßnahmen	13
Languages of Schooling in French-speaking Africa	
Challenges and guidelines for action	23
Les langues de scolarisation en Afrique francophone	
Enjeux et repères pour l'action	31
Lugha za kufundishia katika Nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa	
Maswala na misingi kabla hatua zichukuliwe	39
As Línguas de Escolarização na África Francófona	
Implicações e orientações para a acção	49
Èdè ìkọ̀nì ní àwọn orílẹ̀-èdè tí a ń sọ èdè faransé ní Áfíríkà	
Ohun tó wà nílí rẹ àti ohun tí a lè ẹ	57

لغات التدريس في إفريقيا الفرانكفونية

تحديات العمل ومعالمة

ملخص عملي

ظروف البحث

شرعت عدة بلدان فرانكوفونية ، خلال الأعوام الأخيرة ، في إصلاحات وطنية تهدف إلى إدراج لغة أو لغات وطنية¹ وسيلةً للتدريس في التعليم الأساسي . إن استعمال اللغات الوطنية يهدف إلى تنمية التعلم الأساسي وإلى تسهيل الاكتساب التدريجي للغة تواصلية دولية . ولما كانت لغة التلميذ الأولى تؤثر تأثيراً حاسماً في نموه الإدراكي والعاطفي ، فإن اللجوء إلى التعليم ثنائي اللغة أو تعددي اللغة في هذا المستوى التعليمي يسهم في تخفيض الفشل الدراسي .

يتمثل هدف هذا البحث في القيام بعرض التوجّهات والتطبيقات المتعلقة بلغات التدريس في بلدان قامت اللجنة العلمية بانتقائها وفقاً لتصنيفات اجتماعية - لغوية ولتوافر خبراء ذوي مستوى عال ، والبلدان هي: " جمهورية بينين ، بوركينا فاسو ، بروندي ، الكامرون ، النيجر ، السنغال . كما أن تجارب مالي وتنزانيا قد أخذت بعين الاعتبار " .

تضم هذه البلدان فئات اجتماعية - لغوية شديدة التنوع وتقدم أمثلة بالغة الاختلاف لاستعمال اللغات الوطنية في الأنظمة التربوية.

مجالات البحث

إن وضع هذه التجارب في أطرها يتيح استخلاص فوائد في مجالات شتى .

وقد قامت الأبحاث بدراسات مستفيضة حول هذه التجارب وتنفيذ السياسات اللغوية الدراسية لتلك الدول ، وهي :

- تحديات جودة التعليم في واقع يشهد إقبال أعداد وفيرة من القرويين على الانتظام في سلك التعليم الابتدائي (صعوبات دراسية جسيمة ، ونسبة عالية للفشل والتسرب المدرسي ، ومستوى منخفض للتعلم).
- إشكالية اختيار اللغات (معايير الاختيار والمكانة المخصصة في النظام التربوي ومستويات استعمال اللغات وكفاءاته ودرجات الاختيار وإجراءاته) .
- التنسيق بين اللغات الوطنية الإفريقية (لغة أولى) واللغة الفرنسية (لغة ثانية) : وسيط بين اللغات المستعملة وسيلةً للتعليم (وجهة نظر من السنة الأولى حتى السنة الأخيرة على المنهاج الابتدائي بكامله ، توزيع الحصص حسب المواد ، المناهج البيداغوجية ، إجراءات نقل القدرات اللغوية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية ، تدبير استعمال اللغات في القسم .
- توظيف اللغات الوطنية وإنتاج وسائل تعليمية والاستفادة من القدرات الموجودة .

¹ . يُقصد بهذا اللفظ جميع اللغات الإفريقية المحلية سواء كانت واسعة التداول أو قليلة التداول ، وليس اللغات الرسمية فحسب .

- انتداب المعلمين المشاركين ضمن أنظمة التعليم ثنائي اللغة أو تعددي اللغة وإخضاعهم لدورات تكوينية أولية ومستمرة .
- متابعة المشاريع التجريبية وتقييمها .
- التقييمات المقارنة للتحصيل الدراسي .
- تحسيس المستفيدين والفاعلين (موقف الأولياء والمعلمين والتأطير البيداغوجي الوسيط) .

النتائج المحفزة للتعليم ثنائي اللغة

إن اهتمام الإرادة السياسية باللغات والثقافات الإفريقية قد دخل طور النضج ، فانطلاقاً من حرص أصحاب القرار على بلوغ أهداف تربوية للجميع ، نراهم يدرسون - بعناية بالغة - اللجوء إلى اللغات الإفريقية بغية الوصول إلى نجاعة بيداغوجية وتحسين الظروف التعليمية ومخرجات النظام التربوي . وتكتمل النظرة الواقعية لأعوام العقد الأول من الألفية الثالثة الإجراءات المشروعة (السياسي وما يتعلق منها بالهوية) التي بدأتها هذه الدول الإفريقية عقب استقلالها .

- تنجست هذه الإرادة في الاهتمام بتعليم اللغات الإفريقية في المدارس ، وتبدو جلية في معظم البلدان ، كما أنها تظهر بوضوح في النصوص الرسمية (الدستور ، قانون التوجيه التربوي) ، وكذلك في الأبحاث التجريبية ، وغالباً ما تجرى على مستوى التعليم الابتدائي .

لقد استطاعت هذه الأبحاث التجريبية أن تخلص - في العديد من البلدان - إلى نماذج بيداغوجية ناجعة في التعليم ثنائي اللغة ، وقد خضعت هذه النماذج إلى اختبارات على فترات طويلة نتيجة لتتوُّع المقاربات التقنية : " اختيار اللغات ، الوسائل ، التطبيق ، النتائج " وتظهر هذه الأبحاث التجريبية السياسات اللغوية المعلنة والمضمرة للدول ، وتستفيد - كذلك - من جميع تجارب قرارات محو أمية الأطفال والكهول غير الملتحقين بالدراسة في تعليم غير رسمي ، كما تلتقي مع اهتمام الأسر عندما تظهر هذه الأبحاث التجريبية نجاعة كبرى في اكتساب قدرات في اللغة الفرنسية ، نرى ذلك في بوركينافاسو أو النيجر حيث أن عدداً كبيراً من طلبات إنشاء صفوف ثنائية اللغة ما زال ينتظر الرد .

إن استعمال اللغات الإفريقية وسيلة للتدريس في البلدان الأكثر تقدماً في مسيرة الإصلاح يسهله توظيف اللغات الرئيسية توظيفاً صحيحاً ، وتوفر وسائل تعليمية ، ولو أنها لا تقي بالغرض دائماً . وإذا أخذنا بالاعتبار هذه اللغات التي سبق توظيفها والتي كانت موضعاً لأبحاث تجريبية ثنائية اللغة ، فسنجد أنه بإمكانها أن تَمَّ الجزء الأكبر من الناس على حسب الكثافة السكانية (قرابة 84 % من ناطقي أربع لغات فقط في مالي ، 80 % من ناطقي عشر لغات في بوركينافاسو) .

أتاح جمع هذه التجارب لدولة مالي إنشاء منهج ثنائي اللغة في برامج المدارس الابتدائية والعزم على إعداد المعلمين تدريجياً لاستعمال هذا المنهج مع تحديث منهج التكوين الأولي للمعلمين .

التأثيرات الملموسة لاستعمال اللغات الإفريقية في المدارس

أظهرت الأبحاث في الدول المعنية بعض النقاط البارزة ، وهي :

- تولي السياسات المدرسية التي خضعت للتحليل مكانة غير متساوية للثنائية اللغوية ؛ فبينما قامت بعض البلدان كالسنغال وجمهورية بينين والكامرون وتوغو بـ"تجارب" محدودة ، تعاني بلدان أخرى منخرطة في تعميم التعليم ثنائي اللغة كالنيجر وبوركينا فاسو ومالي من إفراط في نماذج تعليم اللغات الوطنية ويجب عليها أن تختار من بينها .
- تظهر مقارنة النتائج المحرزة في المدارس ثنائية اللغة والمدارس التقليدية أحادية اللغة تفوق قدرات تلاميذ الأقسام ثنائية اللغة ، ما يعزّز من ضرورة تعليم اللغات الوطنية .
- تؤكد نتائج بوروندي في اختبارات "برنامج تحليل الأنظمة التربوية في مؤتمر وزارات التربية للبلدان التي تعتمد الفرنسية لغةً مشتركة" لمادتي الفرنسية والرياضيات للمستوى الثاني والخامس الابتدائي **نجاحة التعليم ثنائي اللغة** .
- تنجز المدارس التي يمولها بنك الـ"أزيو" الثنائية اللغة في بوركينا فاسو المسار الدراسي كاملاً خلال خمسة أعوام عوضاً عن ستة وتحوز نتائج أفضل بكثير من المدارس التقليدية في امتحانات نهاية المرحلة الابتدائية .
- تثبت التقييمات التي أجرتها منظمة "اتحاد إفريقيا الجنوبية والشرقية للإشراف على جودة التعليم" النتائج الجيدة للتعليم ثنائي اللغة في إفريقيا الجنوبية والشرقية الناطقة بالإنكليزية حيث طوّر استعمال اللغات الإفريقية تطويراً واسعاً .

ظروف مواتية وفرص يجب أن تستثمر

مما لا شك فيه أن الظروف السياسية لم تكن قط مواتية كما هي عليه الآن ، وبالفعل فإننا نلاحظ :

- استعمالاً فعالاً للثنائية اللغوية المدرسية وذلك من شأنه أن يقلّص مدة بلوغ "**أهداف الألفية للتنمية**" وأهداف "**التعليم للجميع**" لأنه يسهم في تخفيض الفشل والتسرّب المدرسي ، كما يسهم في تطوير التعلّم والمهارات المكتسبة ، إذ يتمّ تحصيل المهارات بصورة أسرع في القراءة والحساب عندما يتمّ تعليمها في اللغة الأم .

- اتفاق العاملين في حقل التعليم في البلدان الإفريقية التي تقع جنوب الصحراء على التعاون الضروري والمنسق بين اللغات الإفريقية واللغة الفرنسية في إطار طرق تدريس مدمجة . وجود² مناطق لغوية كثيفة السكان ذات لغات واسعة التداول في دول الشريط الساحلي .
- توفر رأسمال تقني : " عدد اللغات الموظفة في الاستعمال المدرسي ، العدد الكافي للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم ثنائي اللغة ، العدد المتنامي للغويين والمدربين الإفريقيين في التعليم ثنائي اللغة" .
- مراجعة مناهج التعليم وبرامج تكوين المعلمين المستعملة حالياً في العديد من البلدان الإفريقية وهو ما يسنح بفرصة إدراج تعليم لغات إفريقية أو اتخاذها للتعليم .
- انتداب شُبَّان بصورة واسعة في إطار الخطط الوطنية المنضوية تحت شعار "التعليم للجميع" وإقرارها بلا مركزية التوظيف حتى تتيح الاستفادة من الناطقين بلغات التعليم المستعملة في ذلك الوسط .
- إن الخطط العشرية التي تصبّ في مصلحة التعليم للجميع تشدد على أهداف الألفية لتنمية التعليم الابتدائي العالمي ، وهي تجمع موارد كبيرة من الميزانيات الوطنية ومن الممولين ، فتدوين أنشطة توسيع التعليم ثنائي اللغة في خطط العمل يُعدُّ الطريقة الأكثر نجاعة لجمع موارد بقدر كافٍ من أجل إصلاح البرامج وتكوين المعلمين وإنتاج وسائل تعليمية .

العوائق الملاحظة

- لقد قامت الأبحاث الخاصة بكل بلد على حدة بتحليل الصعوبات الكثيرة التي تواجه إدراج اللغات الإفريقية في المدارس ، وفيما يلي سرد لبعضها :
- عدم الاستمرارية في الإرادة السياسية وترجمتها على أرض الواقع ، وذلك لعدة أسباب منها الحذر الشديد أمام خطر ردّة الفعل الطائفية وكذلك قلة اهتمام النخب الإفريقية "المعولمة" بثمنين تراث بلدانهم اللغوي والثقافي .
- كثرة القرارات التي يجب أن تتخذ : اختيار اللغات ، تعدد لهجات اللغة الواحدة ، المستويات الدراسية التي تدرج فيها اللغات ، الحصص المخصصة لكل لغة ، وكذلك أنماط الاستعمال " وسيلة ، مادة ، مساعد في التعليم ، اللغة الثقافية" .
- تحفُظ عدد من المعلمين والتأطيرات ويُعزى ذلك - على الأرجح - إلى تأثير المدرسة الاستعمارية التي كانت تحظر استعمال اللغات الإفريقية في القسم وفي ساحة المدرسة وتعاقب على ذلك . إضافة إلى ذلك ، يتذرع بعضهم في استخدامه الحصري للغة الفرنسية دون غيرها بحجة الاستمرارية التربوية بين التعليم الابتدائي والثانوي . وتقوم الأنظمة

² . كذا في النسخة الفرنسية ، ولعل الصواب في فصلها وجعلها فقرة قائمة بذاتها .

- القائمة على الامتحانات في تقييم المعارف - من خلال الاختبارات التي تُقام كل ثلاثة أشهر وامتحانات نهاية المرحلة الابتدائية - بانتقاء الطلاب المتفوقين ، الأمر الذي يتسبب في إقصاء أعداد كبيرة من الأطفال ورميهم في الجهل والامية .
- شحة آليات التكوين الأولي والمستمر للمعلمين أو انعدامها في تعليم اللغات الوطنية والتعليم ثنائي اللغة .
- شحة الأبحاث البيداغوجية التي تتناول طرق التدريس المدمجة : (اللغة الإفريقية / اللغة الفرنسية) و رداءة وسائل التعليم ثنائي اللغة في أغلب الأحيان ، ويزيد هذا العامل سوءاً ضعف دور النشر المحلية فيما يخص الكتب المدرسية .
- تنوع طرق تدريس النظام ثنائي اللغة الموجودة ، مما يضطر أصحاب القرار إلى اختيارات دون أن تتوفر لديهم المعطيات اللازمة للاختيار .
- قلة الإعلام بفوائد التعليم ثنائي اللغة وذلك يؤدي إلى تحفظ بعض الأسر التي تطمح أن ينال أطفالها مكانة اجتماعية واقتصادية مرموقة من خلال التعليم المبكر وباللغة الفرنسية فحسب ، والتي ترى أن اللغات الإفريقية تعليم متدنٍ ، ما دامت غير مقتنعة بنجاعة التعلم باللغات الإفريقية في واقع ثنائي اللغة.
- قلة التخطيط والإعداد التقني ، لعدم توافر المهارات أو الوسائل التقنية والمالية الملائمة في أغلب الأحيان .
- ضعف المتابعة والأبحاث التجريبية في بعض البلدان ، وشحة آليات التقييم والتعلم في اللغات الوطنية (التي لم تؤخذ بعد بعين الاعتبار في امتحانات نهاية المرحلة الابتدائية) .

إبراز نماذج التعليم ثنائي اللغة الناجعة واستراتيجيات التنفيذ الملائمة

هذه الصعوبات يمكن حلها ، ففائدة الدراسات التي أجريت في كل بلد على حدة هي - على وجه التحديد - أمثلة للطرق التعليمية التي تكفلت بها وينبغي إشراك جميع الأطراف فيها . ونظراً لأن الأبحاث توصلت إلى استخلاص اتفاق على النماذج ثنائية اللغة أو متعددة اللغة الأكثر نجاعة ، فإن هذه النماذج تمثل نقطة ارتكاز ذات أهمية لتطبيق السياسات التي قد تدخل حيز التنفيذ، وهي كالتالي :

- أ - اتخاذ اللغات الإفريقية وسيلةً للتعليم باعتبارها لغة أولى يقتضي مقارنة تأخذ الواقع بعين الاعتبار .
- إن تهيئة اللغة (كتابة ، نحواً ، معجماً ، وسائل تعليمية) شرط يحتل الصدارة .
- لا بد من تنسيق تشاور بين مسؤولي التفتيش التربوي والسلطات المحلية والأسر لتحديد لغات التعليم الأكثر ملاءمة (لغات الوسط المحلية أو اللغات المتداولة) ، كما تم ذلك بنجاح في بوركينا فاسو حيث يوجد قرابة 400 طلب لفتح صفوف ثنائية اللغة .

- طرق التعليم المتخصصة يمكن أن تكون ضرورية إذا لم تكن اللغة المدرّسة هي اللغة الأم لمعظم التلاميذ. فلا بدّ من أخذ التصورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتعلقة باللغات بعين الاعتبار وتجنب إثارة المطالب والانكفاء على الهوية.

ب - إن طرق الترابط بين تعليم اللغات الوطنية الإفريقية (لغة أولى) واللغة الفرنسية (لغة ثانية) قد خضعت إلى دراسات مستفيضة. ويبدو أن اتفاقاً قد خلص لـ :

- لإرفاق انطلاقة التعلّم باللغة الإفريقية (لغة أولى) بتمهيد شفوي للغة الفرنسية (لغة ثانية) ، من بداية المرحلة .

- للانتقال في منتصف المرحلة الابتدائية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية واتخاذها وسيلة رئيسية للتعليم .

- للحفاظ على استعمال لا بأس به للغة الأولى حتى نهاية المرحلة الابتدائية .

هذا النموذج الثنائي للغة " الإضافي " ، الذي يتيح للغة الوطنية الحفاظ على مكانة معتبرة على الأقل حتى نهاية المرحلة الابتدائية ، يبدو أفضل من النموذج ثنائي اللغة " التناقصي " الذي ينص على الانتقال المبكر وهجر اللغة الأولى في منتصف المرحلة الابتدائية ، بعد العبور إلى اللغة الثانية واتخاذها وسيلة وحيدة للتعليم .

ج - إن طرق تدريس اللغة الوطنية (لغة أولى) وطرق التدريس المدمجة : (اللغة الوطنية "لغة أولى" واللغة الفرنسية "لغة ثانية") ما زالت بحاجة إلى الإقتان ، لأن نقصاً في اللغة الوطنية يمكن أن يعرقل تعليم اللغة الثانية .

د - لا بد من تعزيز جيّد لتكوين معلمي اللغات في طرق التدريس المدمجة وإدارة المعلمين المعيّنين في المناطق اللغوية .

هـ - وأخيراً ، فإن تعميم سياسات التعليم ثنائي اللغة وجعلها متلاحمة الأجزاء يتم ، من جهة ، بتوعية أصحاب القرار وهم - في الغالب - غير قارّين (لذا يبدو أن المفتشية هي المستوى الأنسب للتدخل) ، ومن جهة أخرى ، يجب توعية أولياء التلاميذ الذين يمانعون - غالباً - تعليم اللغات الوطنية ويعودونها عائقاً أمام الرقي الاجتماعي .

لقد أبرز هذا البحث الموارد العلمية والتقنية الموجودة في هذه البلدان والوسائل التعليمية المنتجة والتقييمات المنجزة والخبرات المتراكمة. كما أظهر أن تسيير هذه الإصلاحات - التي تحجم عنها حكومات عديدة - أمر بالغ التعقيد . ومع ذلك ، فإن تقييمات تحصيل التلاميذ الدراسي تكشف العجز اللغوي لدى غير المنتظمين في الدراسة في لغة مألوفة لهم . وفيما يتعلق بإصلاح لغات التدريس ، فقد لوحظت مفاتيح رئيسية للنجاح :

- إن سيادة الدول في خياراتها السياسية الوطنية في أمر لغات التعليم وتوضيح خطط العمل وتعدد الخيارات التي يجب اتخاذها يسمح بالخروج من منطق إما حيازة كل شيء أو لا شيء : إما استعمال اللغة الفرنسية بديلاً ، وإما استعمال اللغات الإفريقية .

- ضرورة اتخاذ إجراءات تدريجية إدماجية : التقدم على مراحل بالتجريب ، توفير ظروف النجاح في كل مرحلة (مسؤولون ملتزمون ، قيادة متمكنة ، تخطيط متقن ومرن ، معلمون أكفاء ، وسائل تعليمية متوفرة ، أولياء ملمون ... إلخ) .

- التخلي عن المركزية في أخذ القرارات : إذ لا بد من ترك المفاوضات للمستويات الأكثر محلية في إطار كل فئة اجتماعية فيما يتعلق باختيار اللغة أو اللغات الإفريقية التي ستدرّس (للمدارس الحق في اتخاذ هذا القرار بنفسها إن لزم الأمر) . وإنه لمن الأفضل تجنب اتخاذ أي قرار إداري مركزي فيما يتعلق باختيار اللغات .

الخاتمة

إن رفع التحديات التي تفرضها نوعية التعليم للجميع يستلزم في نهاية الأمر استعمال اللغات الإفريقية في التدريس . إذ إنه من الصعب في المجتمعات الريفية أساساً تعميم إكمال مرحلة دراسية جيدة ، لفئة عمرية واحدة ، دون اللجوء - على نطاق واسع - إلى اللغات الأم واللغات المتداولة التي يفهمها الأطفال .

هذا وقد أظهر البحث تعقّد إجراءات إدراج اللغات الإفريقية في المدارس والصعوبات التي تواجهها هذه الإجراءات . لكن عدد الأبحاث التجريبية وأهميتها تتقدم دلالات ثمينة يجب أخذها بعين الاعتبار في مرحلة التوسع .

وبالفعل فالوضع الراهن ليس خياراً تعليمياً ، لأنه يخلف لأجيال جديدة التكلفة البشرية الباهظة لتعليم ابتدائي غير ناجح يجلب إعاقة حقيقية للأطفال والأسر المنحدرين من أوساط ذات إمكانيات متواضعة ويفرض عوائق أمام التنمية الاقتصادية والاجتماعية لهذه البلدان .

Sprachen im Schulunterricht im französischsprachigen Afrika

Herausforderungen und Anhaltspunkte für
Maßnahmen

Zusammenfassung

Kontext der Studie

Im Laufe der letzten Jahre haben mehrere frankophone Länder nationale Reformen in Angriff genommen um eine (oder mehrere) Landessprache(n) als Unterrichtssprachen in der Grundschulausbildung einzuführen. Im Grundschulwesen dienen die Landessprachen dem Erwerb von Wissensgrundlagen und erleichtern gleichzeitig das schrittweise Erlernen einer internationalen Kommunikationssprache. Die Erstsprache der Schüler übt einen entscheidenden Einfluss auf ihre weitere kognitive wie affektive Entfaltung aus, im Rahmen des Schulunterrichts auf eine Zwei/Mehrsprachigkeit zurückgreifen zu können, ermöglicht es in diesem Stadium des Lernprozesses, die schulischen Leistungen zu optimieren.

Zweck der Studie ist es, eine Bestandsaufnahme der Zielsetzungen und Vorgehensweisen im Hinblick auf die im Schulunterricht angewandten Sprachen auszuarbeiten, und zwar in folgenden Ländern, die vom wissenschaftlichen Komitee auf der Grundlage soziolinguistischer Typologien und der Disponibilität erstklassiger Experten ausgewählt wurden: Benin, Burkina Faso, Burundi, Kamerun, Niger und im Senegal. Die in Mali und Tansania gesammelten Erfahrungen wurden ebenfalls berücksichtigt.

Die soziolinguistischen Situationen dieser Länder unterscheiden sich stark voneinander, ebenso wie die Verwendung der verschiedenen Landessprachen im Schulsystem der jeweiligen Staaten.

Untersuchte Bereiche

Aus den in der Studie gesammelten Erfahrungen lassen sich Lehren für die unterschiedlichsten Bereiche ziehen.

Die Studien haben die Formulierung und die Zielsetzung in Bezug auf die Politik der Schulsprachen in den jeweiligen Ländern sehr weitgehend dokumentiert:

- die Frage der Unterrichtsqualität im Kontext des immer stärker ermöglichten Zugangs der ländlichen Bevölkerung zur Grundschulbildung (große schulische Schwierigkeiten, hohe Durchfallquote und Schulabbruch, schwaches Lernniveau)
- die Problematik der Auswahl an Sprachen (Auswahlkriterien, der den Sprachen zugewiesene Platz im Schulsystem, Anwendungsniveau und –Modalitäten, Auswahlangebot und Auswahlverfahren)
- Zusammenwirken der afrikanischen Landessprachen (S1)/Französisch (S2): Austausch zwischen den Mittlersprachen (im Hinblick auf den Grundschulunterricht in seiner gesamten Länge) und Verteilung auf die jeweiligen Fächer, pädagogische

Maßnahmen, Transferprozesse der sprachlichen Kompetenzen von S1 zu S2, Sprachgebrauch im Unterricht

- Funktionalisierung der Landessprachen und Konzeption didaktischer Hilfsmittel unter Berücksichtigung bereits vorhandener Materialien
- Anwerben neuer Lehrkräfte sowie Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den zwei- und mehrsprachigen Einrichtungen
- Betreuung und Auswertung neuer experimenteller Projekte
- vergleichende Auswertung der erworbenen schulischen Kenntnisse
- Sensibilisierungsmaßnahmen für Teilnehmer und Mitwirkende (Haltung der Eltern, der Lehrer sowie der vermittelnden pädagogischen Betreuer)

Positive Ergebnisse im zweisprachigen Unterricht

Das Bestreben auf politischer Ebene, die afrikanischen Sprachen und Kulturen im Erziehungssystem zu berücksichtigen, hat eine neue Stufe der Reflexion erreicht. Darauf bedacht, allen den Schulbesuch zu ermöglichen, greifen die Entscheidungsträger auf die afrikanischen Sprachen zurück, um pädagogisch noch wirksamer zu sein, die Bedingungen für den Schulbesuch weiter zu verbessern und somit das Schulsystem noch produktiver zu gestalten. Der Pragmatismus der ersten Jahre des 21. Jahrhunderts intensiviert die von den Staaten im Zuge der Unabhängigkeitserklärungen ausgegangene legitime Vorgehensweise (sowohl politisch als auch identitätsstiftend).

Dieses Bestreben äußert sich vor allem im Interesse für ein Unterrichten der afrikanischen Sprachen in der Schule. Dieses Interesse besteht in fast allen Ländern, es zeigt sich in den Gesetzestexten (Verfassung, Rahmengesetz zur Erziehung), sowie in Versuchsmodellen, hierbei vorwiegend im Grundschulbereich.

Diese Versuchsmodelle haben in den meisten Ländern wirksame pädagogische Modelle für das zweisprachige Unterrichten hervorgebracht, die manchmal über einen langen Zeitraum hinweg getestet wurden; sie sind aus diversen technischen Herangehensweisen hervorgegangen, die mit der impliziten und/oder expliziten Sprachpolitik der Staaten, den Erziehungssystemen wie auch der Erziehungspolitik verbunden sind. Die Modelle profitieren auch von den bereits gesammelten Erfahrungen, was die Alphabetisierungsmaßnahmen nicht eingeschulter Jugendlicher sowie Erwachsener ohne formelle Schulausbildung betrifft. Sie stoßen auf Interesse in den Familien, da sie sich für das Erlernen der französischen Sprache als wirksam erweisen; dies lässt sich in Burkina Faso oder Niger beobachten, wo immer mehr Anfragen zur Schaffung zweisprachiger Klassen gestellt werden.

In den Ländern, die am weitesten im Reformprozess vorangeschritten sind, wird der Gebrauch der afrikanischen Sprachen als Unterrichtsmedium dadurch erleichtert, dass die wichtigsten Sprachen korrekt beherrscht werden und pädagogische Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, wenn auch nicht

immer in ausreichendem Maße. Wenn man sieht, welche Sprachen eingesetzt und in den zweisprachigen pädagogischen Versuchsmodellen bereits verwendet werden, so lässt sich feststellen, dass der größte Teil der Bevölkerung erreicht werden kann, und zwar je nach ihrer demographischen Verteilung (ungefähr 84 % der Muttersprachler in Mali für nur 4 Sprachen, 80 % in Burkina Faso für ein Dutzend).

Diese Erfahrungen haben es Mali ermöglicht, ein zweisprachiges Ausbildungsprogramm für die Grundschule zu erarbeiten sowie die Lehrkräfte schrittweise auf dessen Anwendung vorzubereiten; gleichzeitig wurde das Ausbildungsprogramm für die Erzieher erneuert.

Signifikante Auswirkungen der afrikanischen Sprachen in der Schule

Die Studien haben in den jeweiligen Ländern einige zentrale Punkte herausgearbeitet:

- die Schulpolitik in den analysierten Ländern weist der Zweisprachigkeit einen unterschiedlichen Stellenwert zu. Manche Länder haben eingeschränkte „Experimente“ (Senegal, Benin, Kamerun, Togo) durchgeführt, andere Länder hingegen, die den zweisprachigen Unterricht generell einsetzen wollen, sehen sich mit einer zu großen Anzahl von Unterrichtsmodellen der Landessprachen konfrontiert und müssen unter diesen Modellen eine Auswahl treffen (Niger, Burkina Faso und Mali).
- der Vergleich der Resultate der zweisprachigen Schulen mit denen der traditionellen, nicht zweisprachigen Schulen zeigt eindeutig, dass die Leistungen der Schüler in den zweisprachigen Klassen besser sind, wodurch die Notwendigkeit des Unterrichts in den Landessprachen bestätigt wird
- die Leistungen von Burundi bei den PASEC-Tests (*Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN3*) in der 2. und 5. Klasse der Grundschule bestätigen ebenfalls die **Wirksamkeit der Zweisprachigkeit**
- in den zweisprachigen SAH-Schulen (Schweizerisches Arbeiterhilfswerk) in Burkina Faso wird der vollständige Grundschulzyklus in 5 statt in 6 Jahren durchlaufen, dennoch schneiden die Schüler bei den Abschlusstests des Grundschulzyklus viel besser ab als die traditionellen Schulen
- die Evaluierungen, die von der SACMEQ (*The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*) im englischsprachigen Süd- und Ostafrika durchgeführt wurden, wo die afrikanischen Sprachen in größerem Maßstab Verwendung finden, bestätigen ebenfalls die guten Leistungen des mehrsprachigen Unterrichts.

CONFEMEN *Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage*

Ein günstiger Kontext – Chancen, die es zu nutzen gilt

Der politische und erzieherische Kontext war vermutlich noch nie so günstig. Tatsächlich lassen sich folgende Feststellungen treffen:

- ein wirksamer Einsatz des zweisprachigen Unterrichts kann eine Hebelwirkung besitzen und eine Möglichkeit sein, die Millennium-Entwicklungsziele der UNO wie die des Programms von „Bildung für alle“ (*Éducation pour tous*) zu erreichen, denn das zweisprachige Unterrichten trägt dazu bei, das schulische Versagen und den Schulabbruch zu reduzieren sowie die Lernerfolge und die erworbenen Kompetenzen zu verbessern. Ermöglicht wird dies dadurch, dass die Kompetenzen im Lesen und Rechnen schneller erworben werden, wenn sie in der Muttersprache unterrichtet werden.
- ein Einverständnis zwischen den Vertretern des Schulwesens im Afrika südlich der Sahara, bezüglich der notwendigen Partnerschaft zwischen den afrikanischen Sprachen und dem Französischen im Rahmen einer integrierten Didaktik.
- das Vorhandensein in der Sahelzone von relativ weitläufigen sprachlichen Zonen für Sprachen mit starker Verkehrsfunktion, die von zahlreichen Bevölkerungsgruppen gesprochen werden.
- das Vorhandensein von technischem Kapital (die Anzahl der im Unterricht eingesetzten Sprachen, die kritische Masse an didaktischem Material für den zweisprachigen Unterricht, die wachsende Zahl der afrikanischen Linguisten und Ausbilder für den zweisprachigen Unterricht)
- die in mehreren Ländern in Angriff genommene Überarbeitung der Lehrpläne und der Ausbildungsprogramme für Lehrer bietet die Möglichkeit für das Unterrichten der/in den afrikanischen Sprachen
- die Verjüngung des Lehrkörpers aufgrund der massiven Einstellungskampagnen im Rahmen der staatlichen Maßnahme „Bildung für alle“ („*Éducation pour tous*“) sowie die Tatsache, dass die Lehrer landesweit rekrutiert werden, ermöglichen den Unterricht in den jeweils gebräuchlichen Sprachen
- die Zehnjahrespläne, die Bildung für alle ermöglichen sollen, betonen die Millennium-Entwicklungsziele (MDG) hinsichtlich der Grundschulausbildung weltweit. Sie beanspruchen wichtige Beträge der jeweiligen staatlichen Budgets und der Geldgeber: die Aktivitäten für die Ausdehnung des zweisprachigen Unterrichts in die Maßnahmenpakete einzuschreiben, ist das wirksamste Mittel, um ausreichende Ressourcen für die Lehrplanreformen, die Lehrerausbildung und die Konzeption von didaktischem Unterrichtsmaterial bereitzustellen.

Konstatierte Widerstände

Die Länderstudien haben die zahlreichen Schwierigkeiten bei der Einführung der afrikanischen Sprachen in die Schule aufgezeigt, festgestellt wurden u.a.:

- mangelnde Kontinuität in der politischen Willensbildung und ihrer konkreten Umsetzung, und zwar aus verschiedenen Gründen, darunter ein großes Misstrauen angesichts möglicher kommunitaristischer Reaktionen oder auch eines geringeren Interesses der „globalisierten“ afrikanischen Eliten an der Aufwertung des sprachlichen und kulturellen Erbes ihres Landes
- die Vielzahl der zu treffenden Entscheidungen: Auswahl der Sprachen, der Sprachvarianten, der Einführungsebenen, des jeweiligen Umfangs der Sprachen sowie der Verwendungstypen (Medium, Fach, Lernhilfen, Kultursprache)
- die mangelnde Bereitschaft eines Teils der Lehrer und des Betreuungspersonals durch den Einfluss des kolonialen Bildungswesens, das die Verwendung der afrikanischen Sprachen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof verbot und bestrafte. Überdies sprechen sich manche Pädagogen für die ausschließliche Verwendung des Französischen aus, und zwar aus einer Logik der erzieherischen Kontinuität in Richtung auf die Sekundärstufe heraus. Die verpflichtenden Evaluierungssysteme (d.h. regelmäßige Prüfungen und Abschlussprüfungen am Ende eines Zyklus) wählen die besten Schüler aus und führen zu einer hohen Ausstiegsquote im Grundschulzyklus, wodurch Kinder massenweise zu Unwissenheit und Analphabetismus verurteilt werden.
- Mangelhaftigkeit oder völliges Fehlen von Grund -und Weiterbildungsmaßnahmen für Grundschullehrer, was das Unterrichten der Landessprachen sowie den zweisprachigen Unterricht betrifft
- Unzulänglichkeit der pädagogischen Arbeiten im Hinblick auf die integrierte Didaktik der afrikanischen Sprachen wie des Französischen und die oft mangelhafte Qualität der didaktischen Hilfsmittel für den zweisprachigen Unterricht (verstärkt durch die schwache Infrastruktur der lokalen Verleger was die Produktion von Schulbüchern anbelangt)
- die Vielfalt der bereits vorhandenen didaktischen Modelle für den zweisprachigen Unterricht; um die entsprechende Auswahl zu treffen, fehlen den Entscheidungsträgern oft wichtige Elemente
- mögliche Vorteile des zweisprachigen Unterrichts werden in nicht ausreichendem Maße kommuniziert, dies kommt besonders deutlich in Vorbehalten einiger Familien zum Ausdruck, die danach streben, ihren Kindern durch ein frühes und exklusives Unterrichten der französischen Sprache den sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg zu ermöglichen; der Gebrauch der afrikanischen Sprachen ist für sie Synonym eines minderwertigen Unterrichts, zumindest solange sie nicht von der Wirksamkeit des Lernens in einem zweisprachigen Kontext überzeugt sind
- das Fehlen einer langfristig geplanten technischen Vorbereitung, verschuldet durch mangelnde Kompetenz und die gebotenen technischen und finanziellen Mittel
- in einigen Ländern werden die Versuchsmodelle nur eingeschränkt durchgeführt und nicht weiter betreut, außerdem stehen nicht genügend

Evaluierungskriterien hinsichtlich des Lernens in den jeweiligen Landessprachen zur Verfügung (zumindest werden sie noch nicht in den Prüfungen am Ende des Grundschulzyklus berücksichtigt)

Nachweis der effizienten zweisprachigen Unterrichtsmodelle und der entsprechenden Umsetzungsstrategien

Die herausgestellten Schwierigkeiten sind lösbar, das Ziel der Studien in den jeweiligen Ländern war es nämlich, praktisch umsetzbare Beispiele zur Verfügung zu stellen, um die Probleme zu lösen. Die Studien haben zu einer Einigung über die effizientesten zwei/mehrsprachigen Modelle geführt, diese sind eine entscheidende Hilfe zur Umsetzung eventueller politischer Maßnahmen.

a) Die Wahl der zu unterrichtenden afrikanischen Sprachen als erste Sprache (S1) erfordert eine pragmatische Herangehensweise.

- die Sprachaufbereitung ist eine Grundvoraussetzung (Transkription, Grammatik, Wörterbücher sowie didaktische Hilfsmittel)
- eine Absprache zwischen den verantwortlichen Entscheidungsträgern der Schulbehörden, lokalen Behörden und Familien, um über die am ehesten geeignetsten Unterrichtssprachen abzustimmen (lokal gesprochene Sprachen oder Sprachen mit starker Verkehrsfunktion), wie es in Burkina Faso erfolgreich geschehen ist; dort gibt es ungefähr 400 Anfragen zur Eröffnung zweisprachiger Klassen
- spezifische Unterrichtsmodalitäten können erforderlich sein, sollte die unterrichtete Landessprache nicht die Muttersprache einer bestimmten Anzahl der Schüler sein. Die soziologischen, politischen und wirtschaftlichen Vorstellungen, die mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung gebracht werden, sollten berücksichtigt werden, um mögliche Identitätsansprüche oder ethnische Spannungen zu vermeiden.

b) Die dargelegten Modalitäten des Unterrichts der afrikanischen Landessprachen (S1) und des Französischen (S2) sind ausreichend dokumentiert. Ein Konsens scheint sich abzuzeichnen:

- das Lernen wird von Beginn des Grundschulzyklus an mithilfe der afrikanischen Sprachen (S1) begleitend unterstützt, außerdem gibt es eine mündliche Einführung in die französische Sprache (S2) am Anfang des Grundschulunterrichts
- die Möglichkeit in der Hälfte des Grundschulzyklus von der S1 zur S2 als Hauptunterrichtssprache zu wechseln
- S1 wird bis zum Ende des Grundschulzyklus aufrechterhalten und weiterhin in entscheidendem Maße genutzt

Dieses Modell einer „additiven“ Zweisprachigkeit, in dem die Landessprache weiterhin einen entscheidenden Platz innehat (zumindest bis zum Ende des

Grundschulzyklus), scheint dem Modell eines frühen Wechsels, der sogenannten „subtraktiven“ Zweisprachigkeit (Aufgeben von S1 in der Hälfte der Grundschulzeit zugunsten von S2 als alleiniger Unterrichtssprache), vorzuziehen zu sein.

c) Die Didaktik der Landessprache sowie die integrierte Didaktik der Landessprache (S1) und der französischen Sprache (S2) muss weiterhin verbessert werden, ein sprachliches Defizit der Landessprache kann das Lehren von S2 beeinträchtigen.

d) Die Ausbildung der Lehrer im Hinblick auf die integrierte Didaktik der Sprachen sowie der Einsatz der Lehrkräfte in den jeweiligen sprachlichen Zonen sollte nachdrücklich verstärkt werden.

e) Ausweitung und kohärente Umsetzung der zweisprachigen Schulpolitik durch die Sensibilisierung oft wechselnder Entscheidungsträger einerseits (die Schulbehörde scheint hierfür am ehesten geeignet zu sein) sowie der Eltern der Schüler andererseits, die Vorbehalte gegen das Unterrichten der Landessprachen haben, da sie diese als Hindernis auf dem Weg zum sozialen Aufstieg sehen.

Die Studie hat die in den jeweiligen Ländern vorhandenen wissenschaftlichen und technischen Ressourcen, die erarbeiteten didaktischen Unterrichtsmaterialien, die durchgeführten Evaluierungen sowie das zusammengetragene Wissen aufgezeigt. Sie macht außerdem die Komplexität der Planung solcher Reformen deutlich, vor denen viele Regierungen zurückschrecken. Dabei zeigen die Evaluierungen der in der Schule erworbenen Kenntnisse deutlich die sprachlichen Defizite der Schüler, die nicht in einer ihnen vertrauten Sprache unterrichtet werden. Im Hinblick auf die Reform der Unterrichtssprachen wurden folgende Erfolgsprinzipien festgestellt:

- die Souveränität der Staaten hinsichtlich der Wahl der nationalen politischen Maßnahmen, die Unterrichtssprachen betreffend, sowie eine eigene Definition der Arbeitspläne; die Vielfalt der zu treffenden Entscheidungen ermöglicht es aus einer Alles oder Nichts-Logik herauszutreten, in der die Alternative immer nur lautet: französische Sprache und afrikanische Landessprachen
- die Notwendigkeit einer inklusiven und progressiven Vorgehensweise: schrittweises Vorankommen mit Versuchsmodellen, Schaffung der Bedingungen für einen Erfolg auf jeder einzelnen Stufe (engagierte verantwortliche Entscheidungsträger, fähige Projektleitung, flexible und sorgfältige Planung, gut ausgebildete Lehrkräfte, vorhandenes didaktisches Unterrichtsmaterial, gut unterrichtete Eltern usw.)
- Subsidiarität: die Verhandlungen auf ein lokal begrenztes Niveau einschränken (wenn nötig Schule für Schule), wobei innerhalb der Gemeinschaft über die Wahl der afrikanischen Unterrichtssprache(n) entschieden wird; jede zentralisierte administrative Entscheidung hinsichtlich der Sprachwahl sollte vermieden werden.

Schlussfolgerung

Das Verwenden der afrikanischen Sprachen in der Schule scheint letzten Endes unumgänglich zu sein, um die Herausforderung der Qualität der Bildung für alle zu meistern. In Gesellschaften, die vorwiegend ländlich geprägt sind, ist es schwierig, die Vollendung eines hochwertigen Grundschulzyklus für einen Jahrgang einheitlich vorschreiben zu wollen, ohne in großem Stil auf die Muttersprachen sowie die Sprachen mit großer Verkehrsfunktion zurückzugreifen, die von den Kindern verstanden werden.

Die Studie hebt den komplexen Prozess der Einführung der afrikanischen Sprachen in den Schulunterricht hervor wie auch die auftretenden Probleme. Die Anzahl sowie der Umfang der Versuchsmodelle steuert wichtige Erfahrungen bei, die es bei der weiteren Umsetzung zu berücksichtigen gilt.

So scheint ein *Status quo* in der Tat keine Option zu sein, hält er doch für die folgenden Generationen den beachtlich hohen menschlichen Preis einer ineffizienten Grundschulbildung aufrecht – für die aus den am wenigsten begünstigten Milieus stammenden Familien ein echtes Hindernis, das auch die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Länder erschwert.

Languages of Schooling in French-speaking Africa

Challenges and guidelines for action

Executive summary

Research background

Over the last few years, several French-speaking countries have instigated nationwide reforms in an attempt to introduce one or more national languages as a medium of instruction in basic education. In primary education, the use of national languages aims at making the acquisition of basic skills easier and facilitating the gradual acquisition of an international communication language. The pupil's first language has a determining influence on his/her cognitive and emotional development and using bi/multilingualism in school at this level of learning therefore helps reduce academic failure.

The goal of the study is to take stock of current strategies and practices in terms of languages of schooling in the countries selected by the scientific committee on the basis of both sociolinguistic typologies and the availability of qualified experts: Benin, Burkina Faso, Burundi, Cameroon, Niger, Senegal; the experiences of Mali and Tanzania are also taken into account.

These countries represent both very diverse sociolinguistic situations and very different stages of use of national languages in their education systems.

Research areas

Putting these experiences into perspective allows for lessons to be learnt in various fields.

Public policies regarding languages of instruction in the different education systems have been thoroughly documented in the following dimensions:

- The challenges facing the quality of education in the context of a massive access of rural youths to primary education (serious academic difficulties, high failure and dropout rates, low level of learning),
- The issue of the choices to be made in relation with languages (criteria, assigned role and position within the education system, levels and modalities of language use, choice scope and choice process),
- How the linkage between national African languages (L1s) and French (L2) is organised: the switch from one medium to the other (longitudinal point of view throughout the primary curriculum and/or distribution according to subjects, teaching practices, transfer of language skills from L1 to L2, language use management in the classroom),
- The extent to which national languages are described and teaching materials produced, as well as existing capacities,

- The recruitment, and pre-service and in-service training of the teachers working in bi/multilingual structures,
- The monitoring and evaluation of experimental projects,
- Comparative assessments of learning outcomes,
- Awareness-raising of the users and actors (attitudes of the parents, teachers, and intermediary pedagogical supervision staff).

The encouraging results of bilingual schooling

The political will to take into account African languages and cultures in the education system has now come to maturity. The decision-makers, who care about achieving the “Education for All” goals, explore the use of African languages as a means to increase pedagogical efficiency as well as to improve the schooling conditions and the overall system efficiency. The pragmatism of the 2000s complements the initial legitimate (political and identity-driven) initiative of the African States in the wake of independence.

The interest for the teaching of African languages in school, demonstrated in the majority of countries, bears evidence of this will, as can be seen in the fundamental texts (constitution, education reform bills), as well as in the experiments, mostly at the fundamental (primary) education level.

In several countries, these experiments have resulted in efficient pedagogical models of bilingual instruction, which were sometimes tested over long periods of time and which arose from the diversity of technical approaches (choice of the languages involved, tools, practices, results) derived from the explicit and/or implicit language policies of the different public systems, as well as education systems. They also benefit from and capitalise on the experience of literacy frameworks for unschooled youth, and/or for adults in the non-formal education sector. The experiments fulfil the expectations of the families when they prove to be more effective for acquiring skills in the French language, as is seen in Burkina Faso and Niger, where there is a large pending demand for the creation of bilingual classes.

In the countries most advanced in these reform processes, the use of African languages as medium of instruction is facilitated by the fact that languages are fully and properly described and that teaching aids are available, although indeed not always in sufficient numbers. When taking into account only languages which are properly equipped and are the subject of bilingual experiments, it can be seen that, because of their demographic weight, most of the population can be reached (about 84% of speakers in Mali for only 4 languages, 80% in Burkina Faso for about ten).

Capitalising on these experiments enabled Mali to devise a bilingual curriculum for primary education and to consider gradual extension of in-service training for its delivery while reforming at the same time their initial training curriculum.

The significant impact of the use of African languages in school

The studies have thus brought out, in the countries under consideration, certain key points, as follows:

- The educational policies analysed give an unequal importance to bilingualism, some countries have conducted "experiments" with a limited scope (Senegal, Benin, Cameroon, Togo), while others that are more committed to the generalisation of bilingual instruction suffer from an overload of teaching models for national languages among which they must make a choice (Niger, Burkina Faso, and Mali),
- The fact that results obtained in bilingual schools compare favourably with the results in traditional non-bilingual schools strenghtens the case for the teaching of national languages ,
- Burundi's results on the PASEC exams in French and in Mathematics in 2nd and 5th year of primary also show the **effectiveness of bilingualism**,
- The OSEO-sponsored bilingual schools in Burkina Faso complete the curriculum in five years instead of six, and achieve far better performances than traditional schools on exams at the end of the primary cycle,
- The SACMEQ evaluations carried out in Southern and Eastern English-speaking Africa, where the use of African languages is quite largely developed, confirm the good performances of multilingual instruction.

A favourable context, opportunities to be seized

The political and educational context has probably never been as favourable as today. What can in fact be observed is:

- An effective use of school bilingualism, which can have a leverage effect in reaching the Millenium Development Goals as well as the EFA goals, because it helps reduce academic failure and dropout rates, as well as improve academic learning and the level of skills acquired, given that reading and arithmetic skills are acquired more rapidly in the mother tongue,
- A consensus among the actors of the education sector in Sub-Saharan Africa, on the necessary partnership between African languages and French within an integrated learning framework; the existence in the countries of the Sahel belt of "language basins" vast enough in terms of the population using them and of their being predominant vehicular languages,
- The existence of a technical capital (number of languages equipped for school use, critical mass of teaching materials for bilingual instruction, increasing number of African linguists and trainers in bilingual instruction),

- The review of the current education curricula and teacher training programmes in several countries, which offers an opportunity to introduce instruction in/of African languages,
- The increasing number of younger teachers as a result of the massive recruitment programmes in the context of the national “Education For All” plans, along with the decentralising of their recruitment, makes it easier to deploy teachers who speak the languages in use locally,
- The ten-year EFA plans emphasise the MDG of universal primary education. They mobilise major funding from the national budgets and the various donors – incorporating the activities for the extension of bilingual education into the education sector action plans is the most effective and sustainable way to mobilise sufficient funding in order to reform programmes, train teachers, and produce teaching materials.

Obstacles identified

The country studies have analysed the numerous difficulties encountered when introducing African languages in school, among which are the following:

- A lack of continuity in the political will and in the way it is put into action, for various reasons, among which an extreme caution in the face of the risk of communitarian reactions, and the lesser interest of the African « globalised » elites in enhancing the linguistic and cultural heritage of their country,
- The multiplicity of decisions to be made – choice of languages and dialects, proper grade for starting learning languages, respective time allotments for the different idioms, as well as types of use (medium, subject, auxiliary language for learning, culture-language),
- The reluctance of a good proportion of teachers and supervising staff, probably influenced by colonial school, which banished and condemned the use of African languages in the classroom and on the playground; moreover, many pedagogues suggest the exclusive use of French as a means of achieving educational continuity towards the secondary education; the systems of summative assessment (through written tests every trimester and end of cycle exams) select the best pupils and, as a result, lead to a high dropout and/or failure level during the primary cycle, pushing massive groups of children towards illiteracy,
- The lack of structures for pre- and in-service training for teachers in the instruction of national languages and in bilingual education,
- The insufficiency of pedagogical research on African language/French integrated learning, and the often poor quality of teaching aids for bilingual instruction (a factor increased by the limited offer of textbooks by local publishers),
- The diversity of available didactic models for bilingual instruction, forcing decision-makers to make choices for which they do not always have sufficient information,

- A lack of communication on the possible benefits of bilingual instruction, which results in the reluctance of certain families who aspire to social and economic advancement for their children through early and exclusive instruction in French, and who regard the use of African languages as second-class education, as long as they have not been convinced of the effectiveness of learning in a bilingual context,
- A lack of planning and technical preparation, often due to a lack of skills or relevant technical and financial resources,
- The weak monitoring and insufficient experiments in certain countries, and the lack of assessment systems of learning outcomes in national languages (which are not yet included in the exams at the end of the primary cycle).

Effective models of bilingual instruction and relevant implementation strategies

The obstacles listed above can be overcome, and the country studies helpfully provide examples of practices that deal with such obstacles and which may be mutually shared. This even more so since the research has built consensus – a key factor in the implementation of policies – around the most effective models of bi/multilingualism.

a. The choice of the African languages to be taught as first language (L1) involves a pragmatic approach.

- Equipping languages (transcription, grammar, lexicons, teaching materials) is a prerequisite,
- A dialogue must be arranged between the educational supervising authorities, the local authorities, and the families, in order to determine the most relevant languages of instruction (local language of the surrounding community or vehicular language), as was done successfully in Burkina Faso, where there are close to 400 requests for starting bilingual classes,
- Specific modalities of instruction may have to be introduced when the national language taught is not the mother tongue of a number of pupils. The sociological, political, and economic representations associated with the languages must be considered, all the while avoiding generating identity-based frustrations and tensions.

b. How to organise the linkage between the teaching of African national languages (L1) and French (L2) is well documented. A consensus seems to have been reached on:

- Using the African language medium (L1) in the first grades along with an early initiation to spoken French (L2), from the beginning of the cycle,
- Implementing the transition from L1 to L2 as the main medium of instruction in the middle of the primary cycle,

- Maintaining a significant use of L1 until the end of the primary cycle.
- This model of additive bilingualism, where the national language keeps a significant role at least until the end of primary education, seems preferable to the early transitional model of subtractive bilingualism, where L1 is dropped in the middle of the primary cycle after the switch to L2 as the exclusive medium of instruction.
- c. The teaching model of the national language as well as the national language (L1)/French (L2) integrated teaching model should be improved, since a deficiency in the teaching of the national language can hinder that of L2.
- d. The teachers' training in this language integrated learning model and the management of teachers's deployment in the proper linguistic areas must be substantially enhanced.
- e. Lastly, mainstreaming and increasing the consistency of bilingual instruction policies entails awareness-raising activities targetting, on the one hand, an often changing group of decision-makers (in this regard, the education supervising authorities seem to be the most relevant target), and, on the other hand, parents who are often reluctant to accept national languages instruction as it is seen as an obstacle to social advancement.
- The study has identified the scientific and technical resources that exist in the countries, the teaching materials produced, the evaluations carried out, and the know-how acquired. It has shown that reform guidance in this field implies a high level of complexity, therefore causing many governments to back away. Yet, the student learning outcomes assessments bring out the linguistic disadvantage of the pupils who are not schooled in a language they are familiar with. As to reform policies regarding languages of schooling, a few key principles for success have been identified:
- The sovereignty of the States in their national policy options in terms of languages of instruction and action plan formulation; the range of choices makes it possible to end the "either-or" approaches, which lead to using either French or African national languages,
- The necessity for a gradual and inclusive approach – moving forward step by step and through pilot experiments, creating favourable conditions for success at each step (committed authorities, efficient management, careful and flexible planning, trained teachers, available teaching materials, informed parents, etc.),
- Subsidiarity – allowing negotiations within the community to be conducted at the grass root level (school by school, if necessary) as to the choice of African language(s) which will be taught; it is clearly preferable to avoid any centralised administrative decision in the field of language choice.

Conclusion

Addressing the challenge of the quality of education for all means that the use of African languages in schooling is unavoidable in the long run. In fact, in predominantly rural societies, it will be difficult to generalise the completion of a quality primary schooling by a certain age group without resorting more massively to the mother tongues and vehicular languages understood by the children.

The study has underlined the complexity of the process of introducing African languages in schooling and the difficulties encountered. Yet, the number and the extent of the experiments give precious lessons to be taken into account during a scaling up phase.

The *status quo* is not an option, for it perpetuates for new generations the considerable human cost of an ineffective primary education, which constitutes a real disadvantage for families and children from the most underprivileged social contexts, and an obstacle to the economic and social development of the countries.

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action

Résumé exécutif

Contexte de l'étude

Au cours des dernières années, plusieurs pays francophones ont engagé des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme médium d'enseignement dans l'enseignement de base. Dans l'enseignement primaire l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale. La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire.

L'objectif de l'étude est de réaliser un état des lieux des orientations et des pratiques en matière de langues de scolarisation dans des pays sélectionnés par le comité scientifique sur la base de typologies sociolinguistiques et de la disponibilité d'experts de bon niveau : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal ; les expériences du Mali et de la Tanzanie sont également prises en compte.

Ces pays couvrent des situations sociolinguistiques très diverses et représentent des états d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs très différents.

Domaines de l'étude

La mise en perspective de ces expériences permet de tirer des enseignements dans différents domaines.

Les travaux ont documenté très largement la formulation et la mise en œuvre des politiques linguistiques scolaires des États :

- les enjeux de la qualité de l'éducation dans le contexte d'une massification de l'accès des ruraux à l'enseignement primaire (graves difficultés scolaires, forts taux d'échec et d'abandon scolaire, faible niveau des apprentissages) ;
- la problématique des choix en matière de langues (critères de choix, place attribuée dans le système éducatif, niveaux et modalités d'utilisation, échelle du choix et processus de choix) ;
- l'articulation langues nationales africaines (L1)/français (L2) : relais entre langues médium (point de vue longitudinal sur l'ensemble du cursus primaire et répartition selon les disciplines, pratiques pédagogiques, processus de transfert de compétences linguistiques de la L1 vers la L2, gestion de l'utilisation des langues dans la classe ;

- l'instrumentation des langues nationales et la production de supports didactiques et les capacités existantes ;
- le recrutement et la formation initiale et continue des enseignants intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues ;
- le suivi et l'évaluation des projets expérimentaux ;
- les évaluations comparées des acquisitions scolaires ;
- la sensibilisation des usagers et des acteurs (attitude des parents, des enseignants et de l'encadrement pédagogique intermédiaire).

Résultats encourageants de l'enseignement bilingue

La volonté politique de prendre en compte les langues et cultures africaines dans le système éducatif est entrée dans une phase de maturité. Soucieux d'atteindre des objectifs de scolarisation pour tous, les décideurs explorent le recours aux langues africaines dans un souci de plus grande efficacité pédagogique, d'amélioration des conditions de scolarisation et de rendement du système. Le pragmatisme des années deux mille complète la légitime démarche initiale des États (politique et identitaire) qui avait suivi les indépendances africaines.

Cette volonté se traduit par un intérêt pour l'enseignement des langues africaines à l'école, manifesté dans la plupart des pays et lisible dans les textes fondamentaux (constitution, loi d'orientation de l'éducation), ainsi que dans des expérimentations, la plupart du temps au niveau de l'enseignement fondamental (primaire).

Ces expérimentations ont pu aboutir, dans plusieurs pays, à des modèles pédagogiques efficaces d'enseignement bilingue testés parfois sur de longues périodes, issus de la diversité des approches techniques (choix des langues, outillage, pratiques, résultats) qui relèvent des politiques linguistiques explicites et/ou implicites des États et des systèmes éducatifs, et des politiques éducatives ; elles bénéficient également de la capitalisation d'expérience des dispositifs d'alphabétisation des jeunes déscolarisés et des adultes dans le cadre de l'éducation non formelle. Elles rencontrent l'intérêt des familles lorsqu'elles s'avèrent plus efficaces pour acquérir des compétences dans la langue française, comme on le voit au Burkina Faso ou au Niger, où un nombre important de demandes de créations de classes bilingues est en attente de réponse.

Dans les pays les plus avancés dans ces processus de réforme, l'utilisation des langues africaines comme médium d'enseignement est facilitée par le fait que les principales langues sont correctement instrumentées, que des supports didactiques sont disponibles, certes pas toujours en nombre suffisant. Si l'on prend en compte ces langues déjà instrumentées et faisant l'objet d'expérimentations bilingues, on voit que l'on peut toucher la plus grande partie de la population, en raison de leur poids démographique (environ 84 % des locuteurs au Mali pour seulement 4 langues, 80 % au Burkina Faso pour une dizaine).

La capitalisation de ces expériences a permis au Mali de construire un curriculum bilingue au niveau des programmes du primaire et d'envisager progressivement de préparer les maîtres à son utilisation en rénovant également le curriculum de formation initiale des instituteurs.

Impacts significatifs de l'usage des langues africaines à l'école

Les études ont ainsi mis en valeur dans les pays concernés quelques points saillants :

- les politiques scolaires analysées accordent une place inégale au bilinguisme, certains pays ayant mené des « expériences » limitées (Sénégal, Bénin, Cameroun, Togo), tandis que d'autres pays engagés vers la généralisation de l'enseignement bilingue souffrent d'un excès de modèles d'enseignement des langues nationales, modèles parmi lesquels ils doivent effectuer des choix (Niger, Burkina Faso et Mali) ;
- la comparaison des résultats obtenus dans les écoles bilingues et dans les écoles traditionnelles non bilingues souligne cependant la supériorité des performances atteintes par les élèves des classes bilingues, confortant la nécessité de l'enseignement des langues nationales ;
- les performances du Burundi aux tests PASEC en français et mathématiques en 2^e et 5^e année du primaire attestent également de **l'efficacité du bilinguisme** ;
- les écoles bilingues OSEO au Burkina Faso réalisent le cursus scolaire complet en cinq ans au lieu de six et obtiennent de bien meilleurs résultats que les écoles traditionnelles aux examens de fin de cycle primaire ;
- les évaluations réalisées par le SACMEQ en Afrique anglophone australe et orientale, où l'usage des langues africaines est assez largement développé, confirment les bonnes performances de l'enseignement multilingue.

Un contexte favorable, des opportunités à saisir

Le contexte politique et éducatif n'a sans doute jamais été aussi favorable. On observe en effet :

- un usage efficace du bilinguisme scolaire qui peut avoir un effet de levier pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'EPT, car il contribue à la réduction de l'échec scolaire et des abandons, ainsi qu'à une amélioration des apprentissages scolaires et des compétences acquises, en raison de l'acquisition plus rapide des compétences en lecture et calcul lorsqu'elles sont effectuées en langue maternelle ;
- un accord des acteurs de l'éducation en Afrique subsaharienne sur le nécessaire partenariat entre les langues africaines et le français articulé au sein

d'une didactique intégrée ; la présence d'aires linguistiques assez vastes pour des langues de populations assez nombreuses et fortement véhiculaires, dans les pays de la bande sahélienne ;

- la présence d'un capital technique (nombre de langues instrumentées pour un usage scolaire, masse critique de matériel didactique pour l'enseignement bilingue, nombre croissant de linguistes africains et de formateurs à l'enseignement bilingue) ;
- la révision des curriculums de l'enseignement et des programmes de formation des enseignants en cours dans plusieurs pays qui offre une opportunité pour introduire un enseignement des/en langues africaines ;
- le rajeunissement des enseignants lié aux programmes de recrutement massifs dans le cadre des plans nationaux « Éducation pour tous », conjugué à la déconcentration du recrutement des enseignants permet de disposer de locuteurs des langues d'enseignement en usage dans le milieu ;
- les plans décennaux en faveur de l'éducation pour tous mettent l'accent sur l'OMD de la scolarisation primaire universelle. Ils mobilisent des ressources importantes des budgets nationaux et des bailleurs de fonds : inscrire dans les plans d'action les activités pour l'extension du bilinguisme scolaire est le moyen le plus efficace de mobiliser les ressources en volume suffisant pour les réformes des programmes, la formation des enseignants et la production de matériel didactique.

Freins constatés

Les études-pays ont analysé les nombreuses difficultés rencontrées dans l'introduction des langues africaines à l'école parmi lesquelles on relève :

- un manque de continuité dans la volonté politique et dans sa traduction opérationnelle, pour des raisons diverses, parmi lesquelles une très grande prudence face aux risques de réactions communautaristes ou encore un moindre intérêt des élites africaines « globalisées » pour la valorisation du patrimoine linguistique et culturel de leur pays ;
- la multiplicité des décisions à prendre : choix des langues, des variétés de langue, des niveaux d'introduction, des volumes respectifs des langues ainsi que des types d'utilisation (médium, matière, auxiliaire des apprentissages, langue-culture) ;
- la réticence d'une proportion des enseignants et de l'encadrement probablement influencés par l'école coloniale qui bannissait et sanctionnait l'usage des langues africaines dans la classe comme dans la cour de récréation ; en outre, maints pédagogues mettent en avant l'usage exclusif du français dans la logique de continuité éducative vers le secondaire ; les systèmes sommatifs d'évaluation des connaissances (à travers les compositions trimestrielles et les examens de fin de cycle) sélectionnent les meilleurs élèves et produisent à

grande échelle de l'exclusion en cours de cycle primaire, rejetant massivement des cohortes d'enfants vers l'illettrisme ou l'analphabétisme ;

- l'insuffisance ou l'absence des dispositifs de formation initiale et continue des instituteurs pour l'enseignement des langues nationales et l'éducation bilingue ;
- l'insuffisance des travaux pédagogiques en didactique intégrée langue africaine/langue française et la qualité souvent médiocre des supports didactiques pour l'enseignement bilingue (facteur aggravé par la faiblesse des éditeurs locaux en matière de manuel scolaires) ;
- la diversité des modèles didactiques d'enseignement bilingue disponibles, qui place les décideurs devant la nécessité de choix pour lesquels ils n'ont pas toujours d'éléments suffisants ;
- un manque de communication autour des bénéfices possibles de l'enseignement bilingue qui se traduit par une réticence de certaines familles, qui aspirent pour leurs enfants à une promotion sociale et économique à travers l'enseignement précoce et exclusif du français, et pour lesquelles l'usage des langues africaines signifie éducation au rabais tant qu'elles n'ont pas été convaincues de l'efficacité des apprentissages en contexte bilingue ;
- un manque de planification et de préparation technique, souvent faute de compétences ou de moyens techniques et financiers adaptés ;
- la faiblesse du suivi et des expérimentations dans certains pays et l'insuffisance des dispositifs d'évaluations des apprentissages en langues nationales (qui ne sont pas encore pris en compte dans les examens de fin de primaire).

Mise en évidence des modèles efficaces de bilinguisme scolaire et des stratégies de mise en œuvre adaptées

Ces difficultés ne sont pas insolubles, l'intérêt des études-pays étant précisément de donner des exemples de pratiques, à mutualiser, qui les prennent en charge. D'autant que les travaux ont permis de dégager un accord sur les modèles de bi/plurilinguisme les plus efficaces, un point d'appui important pour la mise en place d'éventuelles politiques.

a. Le choix des langues africaines à enseigner en tant que langue initiale (L1) suppose une approche pragmatique.

- l'aménagement de la langue (transcription, grammaire, lexiques, supports didactiques) est une condition préalable ;
- une concertation doit être organisée entre les responsables éducatifs des inspections, les autorités locales et les familles pour déterminer les langues d'enseignement les plus adaptées (langue locale du milieu ou langue véhiculaire), comme cela a été effectué avec succès au Burkina Faso, où il existe près de 400 demandes d'ouvertures de classes bilingues ;

- des modalités d'enseignement spécifiques peuvent être nécessaires lorsque la langue nationale enseignée n'est pas la langue maternelle d'un certain nombre d'élèves. Les représentations sociologiques, politiques et économiques associées aux langues doivent être prises en compte en évitant de susciter des revendications et crispations identitaires.

b. Les modalités d'articulation de l'enseignement des langues nationales africaines (L1) et du français (L2) sont bien documentées. Un consensus semble se dégager :

- pour accompagner le démarrage des apprentissages par le médium de la langue africaine (L1) avec une initiation précoce au français oral (L2) dès le début du cycle ;
- pour le choix d'une transition en milieu de cycle primaire de la L1 vers la L2 comme médium principal d'enseignement ;
- pour le maintien d'un usage significatif de la L1 jusqu'à la fin du cycle primaire.

Ce modèle de bilinguisme « additif », où la langue nationale garde une place significative au moins jusqu'à la fin de la scolarité primaire, semble préférable au modèle de transition précoce de bilinguisme « soustractif » avec abandon de la L1 en milieu de cycle primaire après le passage à la L2 comme médium d'enseignement unique.

c. La didactique de la langue nationale, ainsi que la didactique intégrée langue nationale (L1)/langue française (L2), restent à perfectionner, car un déficit dans l'enseignement de la langue nationale peut handicaper l'enseignement de la L2.

d. La formation des enseignants en didactique intégrée des langues et la gestion des enseignants affectés dans les aires linguistiques respectives doivent être sérieusement renforcées.

e. Enfin, la généralisation et la mise en cohérence des politiques d'enseignement bilingue passent par la sensibilisation, d'une part, d'un public de décideurs souvent instable (l'inspection semble être le niveau d'intervention le plus pertinent) et, d'autre part, des parents d'élèves qui résistent souvent à l'enseignement des langues nationales, considérées comme un frein à l'ascension sociale.

L'étude a mis en évidence les ressources scientifiques et techniques existant dans les pays, les matériels didactiques produits, les évaluations effectuées, les savoir-faire accumulés. Elle a montré la complexité du pilotage de telles réformes devant lesquelles maints gouvernements reculent. Pourtant, les évaluations des acquisitions scolaires des élèves révèlent le handicap linguistique des élèves non scolarisés dans une langue qui leur est familière. En matière de réforme des langues de scolarisation, des principes-clés de réussite ont été observés :

- la souveraineté des États, dans les choix de politique nationale, en matière de langues d'enseignement, la définition des plans d'action ; la multiplicité des choix à opérer rend possible la sortie d'une logique du tout ou rien, d'une alternative français ou langues nationales africaines ;

- la nécessité d'une démarche progressive et inclusive : avancer par étapes et par expérimentations, créer les conditions de la réussite pour chaque étape (responsables engagés, pilotage maîtrisé, planification soignée et flexible, enseignants formés, matériel didactique disponible, parents d'élèves informés, etc.) ;
- la subsidiarité : laisser aux niveaux le plus local (école par école si nécessaire) la négociation au sein de la communauté sur le choix de la (des) langue(s) africaine(s) qui y sera (seront) enseignée(s) ; il est nettement préférable d'éviter toute décision administrative centralisée en matière de choix des langues.

Conclusion

Relever le défi de la qualité de l'éducation pour tous rend à terme incontournable l'usage des langues africaines dans la scolarisation. En effet, dans les sociétés à prédominance rurale, il sera difficile de généraliser l'achèvement d'un cycle primaire de qualité par une classe d'âge sans recourir plus massivement aux langues maternelles et langues véhiculaires comprises par les enfants.

L'étude a souligné la complexité du processus d'introduction des langues africaines à l'école et les difficultés rencontrées. Mais le nombre et l'ampleur des expérimentations apportent des enseignements précieux à prendre en compte dans une phase d'expansion.

En effet, le *statu quo* n'est pas une option, car il perpétue pour de nouvelles générations le coût humain considérable d'une éducation primaire inefficace qui constitue un véritable handicap pour les familles et les enfants issus des milieux les moins favorisés et un obstacle au développement économique et social des pays.

Lugha za kufundishia katika Nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa

Maswala na misingi kabla hatua
zichukuliwe

Muhtasari wa kiutekelezaji

Muktadha wa uchunguzi

Hivi karibuni, serikali za nchi kadhaa ambako lugha ya Kifaransa huzungumzwa zilianzisha mageuzi ya mifumo yake ya elimu ili kui(zi)tumia lugha moja (au nyingi) ya (za) kitaifa kama lugha ya (za) kufundishia kwenye shule za msingi. Lengo la kutumia lugha hizo za kitaifa kwenye shule za msingi ni kusaidia wanafunzi kuelewa mambo ya msingi na vile vile kurahisisha zaidi kujifunza taratibu lugha mojawapo ya kitaifa. Lugha ya utotoni ina uzito mkubwa katika maisha yake, inamsaidia sana katika kupata elimu na kuelewa hisia zake. Ndiyo maana matumizi ya lugha mbili au lugha nyingi humsaidia mwanafunzi anapoanza kusoma na pia huchangia kupunguza kufeli kwa wanafunzi kwa ujumla.

Lengo la uchunguzi huu ni kuonyesha mwelekeo wa mambo yanayofanyika kulingana na lugha zinazotumiwa kufundishia katika nchi zilizochaguliwa na kamati ya kisayansi. Nchi hizo zilichaguliwa kwa kuzingatia vigezo viwili :

uainishaji wa kiisimujamii na kupatikana kwa wataalamu hodari : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger na Sénégal ;

uzoefu wa kutumia lugha za kitaifa : Mali na Tanzania.

Katika nchi hizo, hali ya kiisimujamii hutofautiana na nchi zeneywe hutoa mifano halisi ya jinsi lugha za kitaifa zinavyotumiwa katika mifumo ya elimu tofauti kabisa.

Nyanja za uchunguzi

Uchunguzi wa kiundani wa hali hizo tofauti za ufundishaji unasaidia kupata mafundisho katika nyanja mbalimbali.

Kazi za uchunguzi zilizofanywa zilizingatia kwa upana sana uundaji na utekelezaji wa sera za lugha katika elimu za nchi zilizochaguliwa :

- suala la ubora wa elimu katika muktadha wa kuwawezesha wakazi wengi wasioishi mijini kusoma shule ya msingi (matatizo makubwa ya kielimu, viwango vikubwa vya wanaofeli au kuacha shule, kiwango hafifu cha mafunzo) ;
- utata katika uchaguzi wa lugha (vigezo vya uchaguzi wenyewe, nafasi lugha zinazopewa katika mfumo wa elimu, viwango na namna zinavyotumiwa, kiwango cha uchaguzi wake na namna unavyofanyika) ;
- upangiliaji wa lugha za kitaifa za kifaransa (L1)/Kifaransa (L2) : ubadilishanaji kati lugha za kufundishia (mtazamo kwa muda mrefu juu ya mfumo wote wa elimu ya msingi na ugawaji kulingana na taaluma, ufundishaji unavyofanywa, utaratibu wa kutoa ujuzi wa kilugha kutoka lugha ya kwanza kwenda lugha ya pili, namna lugha zinavyotumiwa shuleni) ;

- utumiaji wa lugha za kitaifa, utayarishaji wa vifaa vya kufundishia na mbinu zinazopatikana ;
- kuajiri na kuwapa mafunzo ya msingi na ya kudumu walimu wanaofundisha katika shule zinazofundisha kwa lugha mbili au nyingi ;
- kufuata na kutathmini miradi ya majaribio ;
- tathmini linganishi za mambo waliyojifunza shuleni ;
- kuhamasisha watumiaji na watu wote ambao wanahusika na ufundishaji huo (maoni ya wazazi, ya walimu na wanaowasaidia katika kazi hiyo lazima yatiliwe maanani).

Elimu kwa kutumia lugha mbili za kufundishia : Matokeo ya kutia moyo

Wanasiasa wana utashi wa kuzingatia lugha na tamaduni za kiasia katika mfumo wa elimu na ni jambo linaloonekana leo. Kwa kutaka kutimiza malengo ya Elimu Kwa Wote, serikali zinajaribu kutumia lugha za kiasia. Nia yake ni, kwa upande mmoja, kufikia ufanisi wa kiufundishaji na, kwa upande mwingine, kuboresha hali za kuelimisha na utendaji bora wa mfumo wa elimu. Enzi za miaka 2000 ni enzi za vitendo, na nadharia hiyo ya vitendo inaunga mkono mawazo na mwenendo wa awali - tena wa haki - wa Madola ya Afrika yaliyofurahia sana kupata tena uhuru wake. Uhuru huo ni wa kisiasa na vile vile uhuru wao kama watu wenye asili ya kiasia.

Utashi huo huonekana katika namna baadhi ya serikali zinavyovutiwa na ufundishaji wa lugha za kiasia shuleni. Jambo hilo hujidhihirisha hata katika maandiko rasmi ya taifa (katiba, sheria za mwelekeo wa elimu) na pia katika majaribio ya kuzifundisha, hasa katika shule za msingi.

Katika nchi kadhaa majaribio hayo yalizaa mitindo bora ya kufundishia kwa kutumia lugha mbili. Mitindo hiyo imejaribiwa mara kwa mara kwa miaka mingi. Mitindo hiyo hutokana na

mitazamo stadi mbalimbali (uchaguzi wa lugha, vifaa, utendaji, matokeo) ambayo hutegemea sera za lugha za serikali (sera hizo zinatangazwa hadharani na/au zinazojitokeza bila kutajwa);

sera za elimu.

Mitazamo hiyo hutegemea pia uzoefu mkubwa. Uzoefu huo unatokana na yale yaliyofanywa katika kuwafundisha kusoma na kuandika vijana ambao wameacha shule au kuwafundisha kusoma na kuandika watu wazima. Familia nyingi huifurahia mitazamo hiyo hasa inapoonekana yenye manufaa kama njia ya kusoma lugha ya Kifaransa. Mifano mizuri ya jambo hilo huonekana nchini Burkina Faso au Niger ambapo shule nyingi zinangoja majibu ya serikali ili ziweze kuanzisha masomo kwa kutumia lugha moja ya kiasia sambamba na Kifaransa.

Katika nchi zilizoendelea sana katika mageuzi hayo, lugha kubwa zimechunguzwa tayari na zina vifaa vya kufundishia vya kutosha. Hii hurahisisha matumizi ya lugha hizo za kiafrika kama lugha za kufundishia. Tukizingatia lugha hizo ambazo tayari zina vifaa na ambazo hutumiwa katika majaribio ya kufundisha kwa kutumia lugha mbili, tunaona kuwa sehemu kubwa ya wananchi huweza kufaidika na mfumo huo, ukitegemea idadi kubwa yao (takribani ya wazungumzaji 84 % nchini Mali kwa lugha 4 tu, 80 % nchini Burkina Faso kwa lugha kama kumi).

Uzoefu huo wa tangu zamani uliwezesha nchi ya Mali kuunda mtaala wa kufundishia kwa lugha mbili katika shule za msingi. Pia wanaweza kuwatayarisha taratibu walimu wanaotumia mtaala huo hali wakiunda upya mtaala wa kuwapa mafunzo ya awali walimu wanaoajiriwa sasa.

Matokeo muhimu yanayoambatana na kutumia lugha za kiafrika shuleni

Uchunguzi unasisitiza mambo kadhaa muhimu katika nchi husika :

- sera za elimu zilizochunguzwa zinaupa ulughambili nafasi tofauti. Nchi nyingine zimefanya « majaribio » katika shule chache (Senegal, Benin, Cameroun, Togo), hali nyingine ambazo zimechagua ufundishaji kwa lugha mbili katika mfumo wote wa shule za msingi zinakabiliana na tatizo la mifano mingi ya kufundishia lugha za kitaifa. Na ni lazima wachague miongoni mwa mifano ile unaofaa (Niger, Burkina Faso na Mali) ;
- ulinganishi wa matokeo katika shule zinazofundisha kwa lugha mbili na zile za kawaida zisizotumia lugha mbili unaonyesha ustadi zaidi kwa wanafunzi wanaojifunza kwa kutumia lugha mbili. Jambo hili husisitiza umuhimu wa kufundisha lugha za kitaifa ;
- ustadi wa wanafunzi kutoka Burundi katika mitihani ya PASEC⁴ katika Kifaransa na hisabati mwaka wa 2 na wa 5 ya shule ya msingi huthibitisha pia **ubora wa kutumia lugha mbili shuleni** ;
- shule zinazofundisha kwa lugha mbili na zinazosaidiwa na OSEO⁵ nchini Burkina Faso zimetayarisha mitaala ya masomo kamili kwa miaka mitano badala ya miaka sita na hufikia matokeo bora kuliko shule za kawaida katika mitihani ya kuhitimu shule ya msingi ;

⁴ Mradi wa Jumuia ya mawaziri wa elimu wa nchi zinazotumia lugha ya Kifaransa (CONFEMEN). Lengo lake kuboresha mifumo ya elimu ya nchi hizo. Kwa Kifaransa PASEC ni « Programme d'Appui aux Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (la CONFEMEN étant la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage) ».

⁵ Shirika la kiswisi linalowasaidia wafanyakazi. Kwa Kifaransa OSEO ni « Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière ».

- tathmini zilifanywa na SAQMEQ⁶ katika nchi za kusini mwa Afrika na Afrika Mashariki kunakozungumzwa Kiingereza na ambako matumizi ya lugha za kiafrika yameenea sana. Tathmini hizo zinathibitisha ustadi unaotokana na ufundishaji unaofanywa kwa lugha nyingi.

Mazingira yanayofaa, umuhimu wa kutumia fursa hii maalum

Hali ya kisiasa na kielimu haijawahi kuwa mwafaka kama ilivyo leo. Tunaweza kushuhudia :

- kwa kuwa yanachangia kupunguza idadi ya wanafunzi wanaofeli au kuacha shule, matumizi bora ya ulughambili yanaweza kusaidia kutekeleza malengo ya Elimu kwa Wote na Malengo ya Maendeleo ya Millenia. Pia Yanachangia vile vile kuboresha mafunzo na kuimarisha ustadi wa wanafunzi kutokana na kujifunza haraka kusoma na hesabu kwa kutumia lugha mama yao ;
- kuwa wadau wa elimu katika nchi za Afrika zilizo chini ya jangwa la Sahara huafikiana kuhusu umuhimu wa ushirikiano kati ya lugha za kiafrika na Kifaransa katika mfumo mmoja wa ufundishaji ; pia lugha zilienea katika mahali pakubwa sana ukilinganisha na jinsi zinavyotumiwa na watu wengi katika nchi moja au katika nchi nyingi za ukanda wa jangwa la Sahara ;
- kuwa kuna miundombinu na walimu (idadi ya lugha ambazo zinaweza kutumiwa kama lugha za kufundishia, vifaa vingi vya kufundishia katika mfumo wa elimu kwa kutumia lugha mbili, ongezeko la wanaisimu Waafrika na walimu wataalamu wa ufundishaji kwa kutumia lugha mbili) ;
- mipango ya kutayarisha upya mitaala ya masomo na programu za kunoa ubongo wa walimu ambayo inaendelea katika nchi kadhaa. Mipango hiyo inatoa fursa ya kuanzisha ufundishaji wa/kwa kupitia lugha za kiafrika ;
- kuwepo kwa walimu vijana kwa sababu kuna mipango ya kuwaajiri kwa wingi kulingana na miradi ya kitaifa « Elimu Kwa Wote » ; jambo hili, likiambatanishwa na walimu kutoajiriwa na serikali tu, matokeo yake ni kuwa sasa wapo wazungumzaji wa lugha za kufundishia zinazotumiwa katika mfumo wa elimu ;
- mipango ya maendeleo kwa miaka kumi inatilia maanani elimu kwa wote na kusisitiza Malengo ya Maendeleo ya Millenia katika elimu ya msingi kwa watu wote. Mipango hiyo huhitaji hela nyingi kutoka bajeti ya kitaifa na bajeti kutoka wahisani : ni lazima kuweka katika mipango ya utendaji wa shughuli za kueneza ulughambili katika elimu ili kukusanya raslimali za kutosha kwa ajili ya mageuzi ya mipango ya elimu, kufundisha walimu na kutengeneza vifaa vya kufundishia,

⁶ Shirika linaloshughulikia kuboresha elimu Kusini Afrika na Afrika Mashariki. Kwa Kiingereza, SAQMEQ ni *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)

Vikwazo

Uchunguzi uliofanywa katika nchi husika ulionyesha matatizo kadhaa yanayoambatana na kuingiza lugha za kiafrika shuleni na miongoni mwake tunaweza kutaja :

- ukosefu wa mwendelezo katika utashi wa wanasiasa na katika utekelezaji wa utashi huo kwa sababu tofauti. Miongoni mwake tunaona kwamba wanasiasa wanasita sana na kuogopa jinsi watu wanavyoweza kuchukua mageuzi hayo au jinsi wasomi Waafrika katika enzi hizi za utandawazi wanavyopuuza lugha na tamaduni za nchi zao ;
- idadi kubwa ya uamuzi ambao lazima uchukuliwe : hayo ni pamoja na kuchagua lugha, lahaja za lugha, viwango vya kuzifundishia, muda gani kwa kila lugha na jinsi ya kuzitumia (mbinu ya kufundishia, somo, msaada wa kufundishia, lugha-utamaduni) ;
- kusita kwa walimu wengi na wadau labda kwa sababu ya mabaki ya mfumo wa elimu wa kikoloni uliopiga marufuku na kuadhibu wanafunzi waliotumia lugha za kiafrika darasani na uani mwa shule ; aidha, wataalamu wengi katika taaluma ya ufundishaji hutaka tu Kifaransa kiwe lugha pekee inayotumiwa kufundishia kwa sababu ndiyo lugha inayotumiwa baadaye katika shule ya sekondari ; mifumo ya kutathmini ujuzi (mitihani kila baada ya muhula na mitihani kila baada ya shahada) husaidia kuwachagua wanafunzi hodari, lakini vile vile wengine tena wengi huachwa katika kiza la kutojua kusoma wala kuandika ;
- uwezo mdogo au kutokuwepo kwa uwezo wowote wa kuwapa mafunzo ya awali walimu na kuendelea kuwafunza baadaye walimu ambao watafundisha lugha za kitaifa na ambao wanatakiwa kutoa elimu baadaye katika shule zinazotumia lugha mbili ;
- uchache wa tasnifu na vitabu vinavyohusu ufundishaji unaozingatia lugha ya kiafrika na Kifaransa na vifaa vya ufundishaji kwa lugha mbili visivyofaa (hali hiyo hutokana na uwezo finyu wa mashirika ya uchapishaji ya kiafrika kutoa vitabu vya shule) ;
- iliyopo ya kufundishia katika lugha mbili huwa ni tofauti na kwa hiyo waamuzi huamua bila kuwa na vigezo vya kutosha ambavyo vinaweza kuwasaidia vilivyo katika zoezi hilo ;
- kutotangaza vizuri faida zinazoweza kutokana na ufundishaji kwa kutumia lugha mbili kunajitokeza katika kusita kwa wazazi. Hawa wangependa watoto wao waendeleo kijamii na kiuchumi kwa kupitia elimu ya mapema kwa Kifaransa tu. Kwa maoni yao, matumizi ya lugha za kiafrika humaanisha elimu duni kwa sababu hawajaona wenyewe ubora wa ufundishaji kwa kutumia lugha mbili ;
- ukosefu wa mpango na maandalizi ya kiufundi, mara kwa mara kwa sababu ya ukosefu wa wataalamu au mbinu za kiufundi na kimali zinazofaa ;
- udhaifu wa ufuatiliaji na majaribio katika baadhi ya nchi, na vile vile uchache wa mbinu za kutathmini namna masomo katika lugha za kiafrika

yanavyotolewa (kasoro hizo hazizingatiwi katika mitihani ya kuhitimu shule ya msingi).

Kutilia maanani mifano bora ya kufundishia katika lugha mbili na mikakati ya utekelezaji inayofaa

Matatizo hayo bila shaka yanaweza kusuluhishwa. Kazi za uchunguzi katika nchi husika zilitoa mifano ya namna mtu anavyoweza kupata majibu kwa matatizo hayo. Na kazi hizo zilionyesha kuwa kuna maafikiano kuhusu mifano ya ufundishaji kwa lugha mbili au nyingi ambayo ni bora. Bila shaka hii ni nguzo muhimu ili kuanzisha sera yoyote ile ya elimu.

a. uchaguzi wa lugha za kiafrika ambazo zitafundishwa kama lugha ya kwanza (L1) unategemea mtazamo wa kiutendaji.

- hatua ya kwanza na ya lazima ni kugeuza lugha kuwa lugha ya kufundishia (maandishi yake, sarufi, misamiati, vifaa vya kufundishia) ;
- lazima kuweko mazungumzo kati ya wakaguzi wa elimu, wawakilishi wa serikali katika sehemu husika na familia ili kuchagua lugha ya kufundishia inayofaa (lugha inayozungumzwa sehemu hiyo au lugha inayotumiwa na makabila mengi au katika nchi nyingi), jambo hilo lilivyofanyika kwa ufanisi nchini Burkina Faso ambapo leo maombi karibu 400 ya kuanzisha shule zinazofundisha kwa lugha mbili yametolewa;
- namna za kufundishia maalum zinaweza kuhitajika kama lugha ya kitaifa inayofundishwa si lugha mama ya baadhi ya wanafunzi. Pia ni lazima kusingatia maoni ya kisosholojia, ya kisiasa na kiuchumi yanayoambatana na lugha ili kuepukana na malalamiko na migogoro ya kikabila.

b. Uchunguzi wa namna za upangiliaji wa ufundishaji wa lugha za kitaifa za kiafrika (L1) na lugha ya Kifaransa (L2) umefanywa tayari na tena vizuri. Kuna muafaka ambao waelekea kujitokeza kuhusu :

- masomo ya mwanzoni katika shule za msingi yafundishwe kwa kutumia lugha ya kiafrika (L1) na kuwe sambamba na masomo ya mazungumzo kwa Kifaransa (L2) ;
- kubadili lugha ya kufundishia kutoka L1 kuwa L2 kufanyike mwanafunzi atakapokuwa amesoma nusu ya kipindi chote cha miaka shule ya msingi ;
- L1 iendelee kutumiwa kwa kiasi cha kutosha mpaka mwisho wa shule ya msingi.

Katika mfano huo wa ulughambili « wa ziada », lugha ya kitaifa hubaki na nafasi ya maana angalau mpaka mwisho wa shule ya msingi. Mfano huo unaonekana bora kuliko ule wa ulughambili « pungufu ». Katika mpango huu, L1 inaachwa wanafunzi wanapomaliza kusoma nusu ya kipindi chote cha shule ya msingi na kuanza kutumia L2 kama lugha pekee ya kufundishia.

c. Ni lazima kuboresha ufundishaji wa lugha ya kitaifa na ufundishaji unaotumia lugha zote mbili, ya kitaifa na Kifaransa (L1/L2) kwa sababu udhaifu katika ufundishaji wa lugha ya kitaifa (L1) unaweza kuzuia ufundishaji wa L2.

d. Shughuli za kuwafunza walimu namna ya kufundisha kwa kutumia lugha mbili na kushughulikia vizuri kikazi walimu wanaopelekwa kufanya kazi katika sehemu husika lazima ziimarishwe kwa makini.

e. Hatimaye, kwa upande mmoja, ili kujumlisha na kuambatanisha sera za elimu kwa kutumia lugha mbili ni lazima kuhamasisha wadau ambao hubadilikabadilika mara nyingi (na hasa wakaguzi wa elimu ndio wanaofaa kuhamasishwa). Kwa upande mwingine ni lazima kuwahamasisha pia wazazi wa wanafunzi ambao hupinga mara nyingi ufundishaji wa lugha za kitaifa ambazo zinaonekana kama kikwazo kwa maendeleo yoyote kijamii.

Uchunguzi ulidhihirisha raslimali za kisayansi na kiufundi zinazopatikana katika nchi husika, kama vile vifaa vya kufundishia vilivyotengenezwa, tathmini zilizofanywa na ufundi stadi uliokusanywa. Uchunguzi huu ulionyesha utata wa kufanya mageuzi kama hayo kwa sababu serikali nyingi haziyataki. Hata hivyo, tathmini za mambo waliyoyasoma wanafunzi shuleni huonyesha wazi jinsi lugha ni kikwazo wanafunzi wanapojifunza katika lugha wasiyoizoea. Kuhusu ufanisi wa mageuzi katika lugha zinazotumiwa kufundishia, misingi muhimu ifuatayo hujidhihirisha :

- kila taifa lina kaki ya kuchagua sera ya taifa inayohusu lugha za kufundishia na ufafanuzi wa mipango ya utendaji ; uchaguzi wa aina nyingi unawezesha kuepukana na suluhisho la kuchagua lugha moja tu au kutochagua lugha yoyote, kuchagua Kifaransa au lugha za kitaifa za kiafrika. ;

- umuhimu wa kufanya mambo taratibu na kuhusisha watu wote : kufanya mambo taratibu na kupitia majaribio, kujaribu kuhakikisha kufanikiwa kwa kila hatua na kila jambo (watawala wanaojitolea wajibu wao, kumudu vizuri uendeshaji, upangaji mzuri na unaoweza kubadilika kwa urahisi, walimu waliopata elimu nzuri, vifaa vya kufundishia, wazazi wa wanafunzi ambao wamejulishwa lengo la mambo yanayofanyika, n.k.) ;

- kuzipa uwezo ngazi za chini : kuachia viwango vya vijiji au tarafa (na hata kila shule ikitakikana) uwezo wa kujadiliana kati yao juu ya lugha gani ya kiafrika (za kiafrika) ambayo (ambazo) i(zi)tafundishwa ; ni wazi kuwa itakuwa bora ikiwa ngazi za juu za serikali zisichukue uamuzi wowote kuhusu uchaguzi wa lugha.

Hitimisho

Changamoto ya ubora wa Elimu Kwa Wote haiwezi kutekelezwa bila matumizi ya lugha za kiafrika shuleni. Kwa ukweli, katika nchi ambapo watu wengi huishi vijijini itakuwa vigumu kwa watoto kuhitimu masomo bora ya shule ya msingi bila kutumia sana lugha mama na lugha kubwa wanazozifahamu.

Uchunguzi huu ulisisitiza utata wa mpango wa kuingiza lugha za kiafrika shuleni na matatizo yanayotokea. Lakini idadi na ukubwa wa majaribio hutoa maelezo ya maana ambayo lazima yazingatiwe baadaye itakapotakikana kueneza mfumo huo.

Kwa kweli, kuchagua kuacha hali ilivyo sasa si vizuri kwa sababu vizazi vipya vinaendelea kuathitirika na elimu ya msingi duni. Na elimu hiyo si kikwazo halisi tu kwa familia na watoto wanaotoka katika matabaka yasiyo na uwezo kiuchumi, bali ni kikwazo pia kwa maendeleo kiuchumi na kijamii katika nchi hizo.

As Línguas de Escolarização na África Francófona

Implicações e orientações para a acção

Resumo executivo

Contexto do estudo

Ao longo dos últimos anos, vários países francófonos levaram a cabo reformas nacionais, visando a introdução de uma língua ou das línguas nacionais como meio de ensino, no ensino de base. No ensino primário, a utilização das línguas nacionais tem como objectivo favorecer as aprendizagens fundamentais e facilitar a aquisição progressiva de uma língua de comunicação internacional. A primeira língua do aluno exercendo uma influência determinante no desenvolvimento cognitivo e afectivo, o recurso ao bi-plurilinguismo escolar a este nível da aprendizagem permite reduzir o insucesso escolar.

O objectivo deste estudo é o de fazer um balanço das orientações e das práticas em termos de línguas de escolarização, nos países seleccionados pelo comité científico, com base em tipologias sociolinguísticas e na disponibilidade de especialistas de bom nível: Benim, Burkina Faso, Burundi, Camarões, Níger, Senegal. As experiências do Mali e da Tanzânia também são tomadas em consideração.

Estes países cobrem situações sociolinguísticas muito variadas e representam estados de utilização das línguas nacionais nos sistemas educativos muito diferentes.

Domínios do estudo

A perspetivação destas experiências permite tirar alguns ensinamentos em vários domínios.

Os trabalhos documentaram, muito alargadamente, a formulação e a instalação das políticas linguísticas nos Estados:

- as implicações da qualidade da educação no contexto de uma massificação do acesso das populações rurais ao ensino primário (dificuldades escolares graves, taxas de insucesso e de abandono escolar elevadas, nível das aprendizagens fraco) ;
- a problemática da escolha das línguas (critérios de escolha, lugar atribuído no sistema educativo, níveis e modalidades de utilização, escala e processo das escolhas) ;
- a articulação entre línguas nacionais africanas (L1) e o francês (L2) : alternância entre línguas-meio (ponto de vista longitudinal sobre o conjunto do programa primário e a repartição segundo as disciplinas, práticas pedagógicas, processos de transferência de competências linguísticas da L1 para a L2, gestão da utilização das línguas na sala de classe;

- o apetrechamento das línguas nacionais e a produção de suportes didácticos e as capacidades existentes ;
- o recrutamento e a formação inicial e contínua dos docentes intervenientes nos dispositivos bi/plurilingues;
- o acompanhamento e a avaliação dos projectos experimentais ;
- as avaliações comparadas das aquisições escolares ;
- a sensibilização dos utilizadores e dos actores (atitude dos pais, dos professores e o enquadramento pedagógico intermediário).

Resultados encorajadores do ensino bilingue

A vontade política de tomar em consideração as línguas e culturas africanas no sistema educativo entrou numa fase de maturidade. Preocupados em atingir os objectivos da escolarização para todos, os dirigentes exploram o recurso às línguas africanas, com vista a uma maior eficácia pedagógica, à melhoria das condições de escolarização e de rendimento do sistema. O pragmatismo dos anos dois mil completa a legítima acção inicial dos Estados (política e identitária) que se seguiu às independências africanas.

Esta vontade traduz-se num interesse pelo ensino das línguas africanas na escola, manifestada na maior parte dos países e legível nos textos fundamentais (constituição, lei de orientação da educação), assim como nas experiências, a maior parte das vezes ao nível do ensino fundamental (primário).

Estas experiências puderam chegar, em vários países, a modelos pedagógicos de ensino bilingue eficazes, testados por vezes em longos períodos, resultando da diversidade das abordagens técnicas (escolha das línguas, equipamento, práticas, resultados), que emanam das políticas linguísticas explícitas e/ou implícitas dos Estados e dos sistemas educativos, bem como das políticas educativas. Beneficiam igualmente da capitalização da experiência dos dispositivos de alfabetização dos jovens descolarizados e dos adultos no âmbito da educação não formal. Estas experiências suscitam o interesse das famílias quando se revelam eficientes na aquisição de competências na língua francesa, como se verifica no Burkina Faso ou no Níger, em que um número muito significativo de pedidos de criação de classes bilingues se encontra à espera de resposta.

Nos países mais avançados nestes processos de reforma, a utilização das línguas africanas como meio de ensino é facilitada pelo facto de as principais línguas estarem correctamente apetrechadas e os suportes didácticos estarem disponíveis, ainda que nem sempre em número suficiente. Se se tomar em conta estas línguas já equipadas, estando a ser alvo de experiências bilingues, é possível ver que se pode cobrir a maior parte da população, devido ao seu peso demográfico (cerca de 84% dos locutores no Mali para somente quatro línguas, 80% no Burkina Faso para uma dezena de línguas).

A capitalização destas experiências permitiu ao Mali construir um plano curricular bilingue ao nível dos programas do ensino primário e avançar progressivamente com a preparação de professores primários para a sua utilização, renovando igualmente o currículo da formação inicial destes docentes.

Impactos significativos do uso das línguas africanas na escola

- Os estudos puseram, assim, em valor alguns pontos mais salientes nos países tratados:
- as políticas escolares analisadas concedem um lugar desigual ao bilinguismo, certos países tendo conduzido experiências limitadas (Senegal, Benim, Camarões, Togo) enquanto outros, empenhados na generalização do ensino bilingue, sofrem de um excesso de modelos de ensino das línguas nacionais, modelos entre os quais têm que fazer escolhas (Níger, Burquina Faso e Mali) ;
- a comparação dos resultados obtidos nas escolas bilingues e nas escolas tradicionais não bilingues sublinha, no entanto, a superioridade das performances atingidas pelos alunos das classes bilingues, confirmando a necessidade do ensino das línguas nacionais ;
- as performances do Burundi nos testes PASEC em francês e em matemática, no segundo e no quinto ano do ensino primário, comprovam igualmente a eficácia do bilinguismo ;
- as escolas bilingues OSEO no Burquina Faso realizam o programa primário completo em cinco anos, em vez de seis, e obtêm resultados bem melhores do que as escolas tradicionais, nos exames finais do ciclo primário;
- as avaliações realizadas pelo SACMEQ na África anglófona austral e oriental, em que o uso das línguas africanas está bastante desenvolvido, confirmam as boas performances do ensino multilingue.

Um contexto favorável, oportunidades a não perder

O contexto político e educativo nunca foi tão favorável. Com efeito, observa-se:

- um uso eficaz do bilinguismo escolar, que pode ter um efeito de alavanca para se atingir os Objectivos do Milénio para o desenvolvimento e os do EPT, pois contribui para a redução do insucesso e do abandono escolar, assim como para a melhoria das aprendizagens escolares e das competências adquiridas, devido a uma aquisição mais rápida das competências na leitura e no cálculo, quando estas são efectuadas em língua materna ;
- um acordo entre os actores da educação na África subsaariana quanto à parceria necessária entre as línguas africanas e o francês, articulada com uma didáctica integrada; a presença de áreas linguísticas bastante vastas para línguas

de populações muito numerosas e marcadamente veiculares, nos países da faixa saariana;

- a presença de um capital técnico (número de línguas apetrechadas para um uso escolar, massa crítica de material didáctico para o ensino bilingue, número crescente de linguistas africanos e de formadores para o ensino bilingue) ;
- a revisão dos currícula do ensino e dos programas de formação dos professores, em curso em vários países, que oferece a oportunidade de introduzir um ensino das/nas línguas africanas;
- o rejuvenescimento dos professores, ligado aos programas de recrutamento em massa no âmbito dos planos nacionais “Educação para todos”, conjugado com a desconcentração do recrutamento dos professores, permite dispor de locutores das línguas de ensino no meio ;
- os planos decenais a favor da educação para todos acentuam a OMD da escolarização primária universal. Estes mobilizam recursos importantes dos orçamentos nacionais e dos fornecedores de fundos: inscrever nos planos de acção as actividades por extensão do bilinguismo escolar é o meio mais eficaz para mobilizar os recursos em volume suficiente, para as reformas dos programas, a formação dos professores e a produção de material didáctico.

Dificuldades constatadas

Os estudos-países analisaram várias dificuldades encontradas na introdução das línguas africanas na escola, entre as quais as seguintes:

- uma falta de continuidade na vontade política e na sua tradução operacional, por razões diversas, entre as quais uma grande prudência face aos riscos de reacções comunitaristas, ou ainda o pouco interesse das elites africanas “globalizadas” pela valorização do património linguístico e cultural dos seus países ;
- a multiplicidade das decisões a tomar : escolha das línguas, das variedades de língua, dos níveis de introdução, dos volumes respectivos das línguas, assim como dos tipos de utilização (meio de aprendizagem, matéria de aprendizagem, auxiliar das aprendizagens, língua-cultura);
- a reticência de uma proporção dos professores e do enquadramento, provavelmente influenciados pela escola colonial, que bania e punia o uso das línguas africanas na sala de classe e no recreio ; para além disso, muitos pedagogos defendem o uso exclusivo do francês na lógica da continuidade educativa para o ensino secundário; os sistemas somativos de avaliação dos conhecimentos (através dos exames trimestrais e dos exames de fim de ciclo) seleccionam os melhores alunos e produzem, em grande escala, a exclusão ao longo do ciclo primário, enviando um número indefinido de crianças para o iletrismo ou analfabetismo;

- a insuficiência ou ausência de dispositivos de formação inicial e contínua dos professores para o ensino das línguas nacionais e da educação bilingue ;
- a insuficiência de trabalhos pedagógicos em didáctica integrada língua africana / língua francesa e a qualidade frequentemente medíocre dos suportes didácticos para o ensino bilingue (factor agravado pela fraqueza dos editores locais em matéria de manuais escolares) ;
- a diversidade dos modelos didácticos de ensino bilingue disponíveis, que coloca os dirigentes face à necessidade de escolha, para a qual nem sempre têm elementos suficientes ;
- uma falta de comunicação quanto aos possíveis benefícios do ensino bilingue, que se traduz por uma reticência de certas famílias, que aspiram a uma promoção social e económica para os seus filhos, através do ensino precoce e exclusivo do francês, e para as quais o uso das línguas africanas significa uma educação de baixo nível, enquanto não estiverem convencidas da eficácia das aprendizagens em contexto bilingue ;
- uma falta de planificação e de preparação técnica, frequentemente por falta de competências ou de meios técnicos e financeiros adaptados ;
- a fraqueza do acompanhamento e das experiências em certos países e a insuficiência dos dispositivos de avaliação das aprendizagens nas línguas nacionais (que não são ainda tomados em conta nos exames finais do ensino primário).

Modelos eficazes de bilinguismo escolar e das estratégias adaptadas

Estas dificuldades não são insolúveis, o interesse dos estudos-países estando precisamente em fornecer exemplos de práticas, a rentabilizar, que se ocupem delas. Para além do mais, os trabalhos permitiram destacar um acordo sobre os modelos de bi/plurilinguismo mais eficientes, ponto de apoio importante para o desenvolvimento de eventuais políticas.

a. A escolha das línguas africanas a ensinar enquanto língua inicial (L1) supõe uma abordagem pragmática:

- a normalização da língua (transcrição, gramática, léxicos, suportes didácticos) é uma condição prévia ;
- deve ser organizada uma concertação entre os responsáveis educativos das inspecções, as autoridades locais e as famílias, para determinar as línguas de ensino mais adaptadas (língua local do meio ou língua veicular), tal como foi efectuado com sucesso no Burquina Faso, aonde existem cerca de 400 pedidos de criação de classes bilingues ;
- podem ser necessárias modalidades de ensino específicas, quando a língua nacional ensinada não é a língua materna de um certo número de alunos. As

representações sociológicas, políticas e económicas associadas às línguas devem ser tomadas em conta, evitando suscitar reivindicações e crispações identitárias.

b. As modalidades de articulação do ensino das línguas nacionais africanas (L1) e do francês (L2) estão bem documentadas. Destaca-se um certo consenso:

- para acompanhar o arranque das aprendizagens através da língua africana (L1) com uma iniciação precoce ao francês oral (L2) desde o início do ciclo;
- para a escolha de uma transição a meio do ciclo primário da L1 para a L2 como meio principal de ensino;
- para a conservação de um uso significativo da L1 até ao final do ciclo primário;

Este modelo de bilinguismo “aditivo”, em que a língua nacional conserva um lugar significativo, pelo menos até ao fim da escola primária, parece preferível em relação ao modelo de transição precoce de bilinguismo “subtractivo”, com abandono da L1 a meio do ciclo primário, após a passagem para a L2 como único meio de ensino.

c. A didáctica da língua nacional, assim como a didáctica integrada língua nacional (L1) /língua francesa (L2) têm que ser aperfeiçoadas, pois um défice no ensino da língua nacional pode afectar o ensino da L2.

d. A formação dos professores em didáctica integrada das línguas e a gestão dos professores colocados nas respectivas áreas linguísticas devem ser seriamente reforçadas.

e. Por fim, a generalização e a coerência das políticas de ensino bilingue passam, por um lado, pela sensibilização de um público de dirigentes frequentemente instável (a inspecção parece ser o nível de intervenção mais pertinente) e, por outro, dos pais dos alunos que resistem frequentemente ao ensino das línguas nacionais, consideradas como um travão para a ascensão social.

O estudo pôs em evidência os recursos científicos e técnicos existentes nos países, os materiais didácticos produzidos, as avaliações efectuadas, os saber-fazer acumulados. Mostrou também a complexidade da pilotagem de tais reformas, perante as quais muitos governos recuam. No entanto, as avaliações das aquisições escolares dos alunos revelam as lacunas linguísticas dos alunos não escolarizados numa língua que lhes é familiar. Em matéria de reforma das línguas de escolarização, alguns princípios-chave do sucesso foram observados:

- a soberania dos Estados nas escolhas de política nacional em termos de línguas de ensino, a definição dos planos de acção ; a multiplicidade das escolhas a fazer torna possível sair-se de uma lógica do tudo ou nada, isto é, de uma alternativa francês ou línguas nacionais africanas;
- a necessidade de uma acção progressiva e inclusiva : avançar por etapas e por experiências, criar as condições para o sucesso para cada etapa (responsáveis implicados, pilotagem controlada, planificação cuidada e flexível, professores formados, material didáctico disponível, pais dos alunos informados, etc.);

- a subsidiariedade : deixar ao nível mais local (escola por escola se for necessário) a negociação no seio da comunidade, quanto à escolha da ou das línguas africanas que serão ensinadas: é claramente preferível evitar toda e qualquer decisão administrativa centralizada relativa à escolha das línguas.

Conclusão

Enfrentar o desafio da qualidade da educação para todos torna, a termo, incontornável o uso das línguas africanas na escolarização. Com efeito, nas sociedades predominantemente rurais, será difícil generalizar um final de um ciclo primário de qualidade para uma dada faixa etária, sem se recorrer cada vez mais às línguas maternas e línguas veiculares compreendidas pelas crianças.

O estudo sublinhou a complexidade do processo de introdução das línguas africanas na escola e as dificuldades encontradas. Mas o número e a amplitude das experiências trazem ensinamentos preciosos, a tomar em conta numa fase de expansão.

Com efeito, o status quo não é uma opção, pois perpetua para as novas gerações um custo humano considerável de uma educação primária ineficaz, que constitui um verdadeiro limite para as famílias e as crianças dos meios desfavorecidos e é um obstáculo para o desenvolvimento económico e social dos países.

Èdè ìkòni ní àwọn orílẹ̀-èdè tí a ń sọ èdè faransé ní Áfíríkà

Ohun tó wà nídíí rẹ àti ohun tí a lè ẹ

Àkópò ohun àmúṣe

Ìdí abájọ isẹ̀ yìí

Láti nṣe bí ọdún mélòó kan, púpọ̀ nínú àwọn orílẹ̀-èdè tí wọn ń lo èdè faransé ni wọn ti ń ṣe àtúnṣe oríṣíríṣí nípa lílo èdè orílẹ̀-èdè wọn kan tàbí jù bẹ̀ẹ̀ lọ láti fi kọ̀ ẹ̀kọ̀ alákòòbèrẹ̀. Nínú ẹ̀kọ̀ alákòòbèrẹ̀ ti píramàrí, ìdí tí a fi ń lo èdè wònyí ni láti fi lè ran kíkọ̀ àwọn ẹ̀kọ̀ tó ṣe kókó lówọ̀, láti mú kí àwọn ohun tó yẹ kí akẹ̀kọ̀ mọ̀ rọ̀rùn àti láti jẹ́ kí ìlọ̀síwájú àti ìrọ̀rùn túbọ̀ bá kíkọ̀ èdè ńlá àgbáyé kan tí a bá ń kọ̀. Níwòngbà tó jẹ́ pé èdè abínibí akẹ̀kọ̀ ń kópa pàtàkì nínú ìdàgbàsókè ẹ̀kọ̀- kíkọ̀ àti ìhùwàsí akẹ̀kọ̀, lílo èdè méjì tàbí jù bẹ̀ẹ̀ lọ níléèwé alákòòbèrẹ̀ yóó mú kí ìjákulẹ̀ níléèwé dín kù.

Ìdí abájọ isẹ̀ yìí ni láti fi mọ̀ ibi tí nṣe dé àti ibi tó dọ́kọ̀ bá yìí nípa ìlànà àti ìṣesí lílo èdè ní àwọn ilé-ìwé tí wọn wà lórílẹ̀-èdè tí ìgbìmọ̀ ẹ̀kọ̀ ìjìnlẹ̀ isẹ̀ yìí yàn. Ohun tí a sì rò kí a tó yàn wọn ni bí àwọn èdè tí a ń sọ wònyí ṣe rí àti bí àwọn onímọ̀jìnlẹ̀ tí wọn mọ̀ nípa wọn dáadàa ṣe wà lárọ̀wọ̀tọ̀ sí láwọn orílẹ̀-èdè bíi Bènin, Bòkínà Fásò, Bùrúndì, Kameṛúnù, Niger àti Senegal ; bákan náà ni àwọn ìrírí ohun tí a gbé ṣe ní orílẹ̀-èdè Málì àti Tanzanìa tún jẹ́ nṣe kan tí a kà kún nínú isẹ̀ yìí.

Àwọn orílẹ̀-èdè wònyí jẹ́ orílẹ̀-èdè tí èdè wọn pọ̀ tí wọn sì yàtò sí ara wọn àti tí àgbékalẹ̀ ètò wọn nípa lílo èdè orílẹ̀-èdè wọn nílé-ẹ̀kọ̀ kò rí bákan náà rárá.

Ohun tí isẹ̀ yìí fẹ́ gbéyèwò

Gbígbeýọ̀ síta àti síṣòrò lórí àwọn ìrírí wònyí jẹ́ kí a lè rí ẹ̀kọ̀ púpọ̀ kọ̀ lórí oríṣíríṣí nṣe.

Àwọn isẹ̀ ìwádíí ìmọ̀jìnlẹ̀ yìí ṣe àkọ̀sílẹ̀ púpọ̀ lórí dídásílẹ̀ àti lílo àwọn òfin tí wọn ń ṣàkóso èdè lílò níléèwé láwọn orílẹ̀-èdè :

- Àwọn ohun tó lè ṣeṣe sí dídára ẹ̀kọ̀ tó sì lè jẹyọ̀ níbi kí a fi àyè ẹ̀kọ̀ kíkọ̀ sílẹ̀ fún ọ̀gọ̀rọ̀ ènìyàn láti ìgbèríko kí wọn nípa nínú ẹ̀kọ̀ alákòòbèrẹ̀ (ìṣòro ńlá tó jọ mọ̀ ẹ̀kọ̀ kíkọ̀ àti iléèwé, àíníyẹ̀ akẹ̀kọ̀ tí a jákulẹ̀ tàbí tí wọn ò parí ẹ̀kọ̀ wọn, àìmọ̀wé tó bó ṣe yẹ).
- Ìṣòrò tó jomọ̀ èdè yíyàn (ohun tí a ń kà sí kí a tó yàn wọn, ipò tí a fi wọn sí nínú ètò ẹ̀kọ̀, kíláásí tí a ń lò wọn àti bí a ṣe máa lò wọn, bí a ṣe yan èdè àti bí a ṣe ń mọ̀ èdè tí ó yẹ kí a fi sí ipò kan tàbí òmíràn).
- Gbígbeýọ̀ èdè ènìyàn dúdú tí a ń pè ní èdè àkọ̀sọ (L1) ségbẹ̀ èdè faransé tí a kà sí èdè àsọ̀síkẹ̀jì (L2) : bí èdè tí a ń lò ṣe ń gbàye àti ipò lówọ̀

arawon (bí a ɣe rí nńkan sí lórí gbogbo ètò èkọ iléèwé aláḱòḱbẹ̀rẹ̀ àti bí a ɣe pín àwon èdè wònyí láàrin àwon iṣe iléèwé kọ̀ḱkan), iṣe èkọ-kíkọ, bí akẹ̀kọ̀ ɣe n túmọ̀ ohun tó mọ̀ láti inú èdè àkọ̀kọ̀ tàbí tabíníbí (L1) rẹ̀ sínú èdè kejì (èdè òyìnbó, L2) tó n kọ̀, àti bí a ɣe n ɣètò lílò àwon èdè ní kíláàsì).

- Mímú kí àwon èdè orílẹ̀-èdè di lílò àti títọ̀jú àwon ohun èlò fún kíkọ̀ won, pẹ̀lu iye àyè tó ɣísílẹ̀.
- Gbígba olùkọ̀ ɣísẹ̀, kíkọ̀ won nílẹ̀-ẹ̀kọ̀ àti fífún won ní ìdánílẹ̀kọ̀ ìtọ̀nisọ̀nà (lẹ̀hìn tí won bá ti bẹ̀rẹ̀ iṣe olùkọ̀) fún àwon olùkọ̀ tó bá jẹ̀ pé àarin èkọ̀ elédè méjì tàbí jù bẹ̀ẹ̀ lọ ni won máa ɣísẹ̀.
- Itọpa àti àyèwò àwon ètò tí a n dánwò láti wò ó bọyá won á ɣísẹ̀.
- ɣísẹ̀ àfiwé àgbéyèwò àwon ohun tó ti di mímọ̀ nílẹèwé.
- Jíjẹ́ kí àwon tọ̀rọ̀ kàn mọ̀ ohun tó n ɣelẹ̀ (nípa wíwo iṣesí àwon òbí akẹ̀kọ̀, àwon olùkọ̀ àti àwon aláámọ̀jútó tó wà láàrin won).

Àbájáde awúnílórí tó wà nínú ìfèdèméjì kọ̀nì lẹ̀kọ̀

Ìfẹ̀ tíjọba ní fún kọ̀rọ̀ èdè àti tàṣà ènìyàn dúdú jẹ́ kíkàkùn nínú ọ̀rọ̀ ètò èkọ̀ ti wà di nńkan tó múná dóko báyií. Nítorí won ti rí i pé lílò sílẹèwé ɣe é ɣe fún gbogbo ará-ílú, àwon aláṣe ti wà n wà ọ̀nà àti máa lo èdè Áfíríkà kí ètò èkọ̀ ba à lẹ̀ tún múná dóko sí i, ki àtúnṣe ba à lẹ̀ bá ètò èkọ̀ àti kí ó báa lẹ̀ ní ìyọ̀rísí rere. Itara àti bí ọ̀dún mēwàá sẹ̀hìn tí a n sọ̀rọ̀ won yií jẹ́ nńkan tí a lẹ̀ sọ̀ pé ó jẹ́ ìyókù ìgbésẹ̀ (tiwa-n-tiwa àti tò̀m̀nira) àkọ̀kọ̀ táwon orílẹ̀-èdè ilẹ̀ ènìyàn dúdú gbé, lẹ̀hìn tí won gbò̀m̀nira.

Ọ̀nà tí a fi mọ̀ irú ìfẹ̀ tí àwon ijoba ní yií ni bi ìfẹ̀ sí kíkọ̀ èdè ènìyàn dúdú nílẹèwé ɣe pọ̀ lórílẹ̀-èdè púpọ̀ àti bí a ɣe lẹ̀ rí i kà nínú àwon ìwé òfin tó ɣe pàtàkì (bí ìwé òfin orílẹ̀-èdè àti ìwé òfin tó n ɣàkóso ètò-ẹ̀kọ̀) àti nínú oríṣíríṣí àṣewò, pàápàá jùlọ̀, tí a bá n sọ̀rọ̀ èkọ̀ aláḱòḱbẹ̀rẹ̀.

Lọ̀pọ̀ orílẹ̀-èdè, àwon àṣewò wònyí di àpẹ̀rẹ̀ ohun àmúlò fún ètò èkọ̀ elédèméjì tó n ɣísẹ̀ dáadáa, tí a sì ti dánwò fún ìgbà pípẹ̀. Ó tún jẹ́ ohun tí a fọ̀gbọ̀n àti ìmọ̀ fàyo gbékalẹ̀ láti inú oríṣíríṣí ilà̀nà (yíyan èdè, ohun èèlò àti irinsẹ̀ fún èdè kíkọ̀, iṣe ɣísẹ̀ fún èdè kíkọ̀, àbájáde oríṣíríṣí) tíwọn yọ̀ jáde yálà lònà kedere tàbí lònà tí kò fi bẹ̀ẹ̀ hàn dáadáa sárayé, láti inú òfin tó n ɣàkóso ọ̀rọ̀-èdè lórílẹ̀-èdè tàbí nílẹ̀-ẹ̀kọ̀; àwon àṣewò wònyí tún jàh̀fààní àkọ̀jọ̀pọ̀ ìrírí ètò mọ̀-ọ̀n-kọ-mọ̀-ọ̀n-kà tí a ɣe fún àwon ọ̀dọ̀ tí kò lọ sílẹèwé àti èyí tí a ɣe fún àwon àgbà nínú ètò èkọ̀ tí klí ɣe tilẹèwé. Àwon àṣewò wònyí jẹ́ nńkan tó n mú inú àwon òbí akẹ̀kọ̀ dùn, tíwọn bá n ɣísẹ̀ dáadáa, pàápàá jùlọ̀ nípa rírànyàn lówọ̀ láti kọ̀ nńkan lédè faransé gégé bí ó ɣe ɣelẹ̀ ní orílẹ̀-èdè Bòkínà Fásò tàbí ní orílẹ̀-èdè Niger níbi tó jẹ́ wí pé itọ̀rọ̀-àye láti dá ètò oníkíláàsì elédèméjì sílẹ̀ pọ̀ yanturu, ɣugbọ̀n tí a à sì tì ráyè fún lésì.

Ní àwon orílẹ̀-èdè tètò àtúnṣe wònyí ti lọ̀ jìnnà, ìrọ̀rùn ti dé bá lílò èdè ènìyàn dúdú nítorí pé àwon èdè tó ɣe pàtàkì jẹ́ àwon tí a ti ɣètò àkọ̀sílẹ̀ won, tí ohun

èlò tí a sì lè fi kọ wọn wà lárọ̀wọ̀tọ̀, bó ti lẹ̀ jẹ́ wí pé ohun èlò àti irinṣẹ́ ẹ̀kọ̀ wọ̀nyí ò fi gbogbo ìgbà pọ̀ tó bẹ́ẹ̀. Tí a bá ka ti àwọn èdè tí a ti ṣiṣẹ́ pé lórí wọn, tí wọn sì jẹ́ ara àwọn tí a ń ṣe àṣewò elédèméjì lórí wọn, a ó rí i pé ogunlọ́gọ̀ ènìyàn ni ọ̀rọ̀ yìí kàn nítórí ipa pàtàkì tí èdè wọn ń kó (ìdá 84 nínú 100 ènìyàn fún èdè mērin péré ní Málì, ìdá 80 nínú 100 ní Bòkínà Fásò, fún èdè bí i mēwàá).

Ní Málì, àpapọ̀ gbogbo àwọn ìrírí wọ̀nyí ni wọn jẹ́ kí a lè ṣètò-ẹ̀kọ̀ elédèméjì ní iléèwé aláṣọ̀bẹ̀rẹ̀ àti ti bí àwọn olùkọ̀ yóó ṣe gbàradì fún lílò wọn nípa títún ètò ìdánìlẹ̀kọ̀ àwọn olùkọ̀ aláṣọ̀bẹ̀rẹ̀ ṣe, nígbà tí wọn bá ṣì wà lábẹ́ ẹ̀kọ̀.

Ipa pàtàkì tí lílò èdè ènìyàn dúdú ń kó nílèèwé

Àwọn ìwádìí tí a ṣe lárọ̀wọ̀ orílẹ̀-èdè tí a dárúkọ̀ fi àwọn kókó wọ̀nyí hàn :

- Àwọn ọ̀fin ilé-ìwé tí a gbéyèwò kò fi àyè tó dọgba sílẹ̀ fún ètò ẹ̀kọ̀ elédèméjì nítórí a rí i pé àwọn àṣewò tá a gbé ṣe lárọ̀wọ̀ orílẹ̀-èdè kan (Senegal, Bènin, Kamerúnù, Tógò) kò pọ̀ tó bẹ́ẹ̀, nígbà tó jẹ́ wí pé àwọn orílẹ̀-èdè mìíràn tí wọn ti sọ ẹ̀kọ̀ elédèméjì di ti gbogbogbò ti lápẹ̀rẹ̀ tí ò lónkà nínú lílò èdè abíníbí fún ẹ̀kọ̀. Lárọ̀wọ̀ orílẹ̀-èdè bí i Niger, Bòkínà Fásò àti Málì, inú àwọn àpẹ̀rẹ̀ yìí náà ni wọn tún ní láti yàn èyí tí wọn máa ló.
- Afíwé àbájáde tí a rí láàrin àwọn ilé-ìwé elédèméjì àti ti àwọn tí wọn kífẹ̀ ṣe elédèméjì fi hàn pé àwọn ilé-ẹ̀kọ̀ elédèméjì ló dára jù nítórí àbájáde àwọn akẹ̀kọ̀ wọn dára ju ti àwọn akẹ̀kọ̀ ti irú iléèwé kejì lọ. Èyí fihàn dájú pé kò sí tàbí ṣùgbọ̀n kankan mó nípa yíyàn láti ṣètò ẹ̀kọ̀ lédè abíníbí ènìyàn dúdú.
- Àbájáde ti orílẹ̀-èdè Bùrúndì nínú àwọn ìdánwò PASEC, pàápàá jù lọ nínú isẹ́ èdè faransé àti ti ìṣirò tí ọ̀lọ̀dún kejì àti ẹ̀karúnún ní ilé-ìwé aláṣọ̀bẹ̀rẹ̀ náà fihàn dájú pé ẹ̀kọ̀ elédèméjì múná dóko.
- Ọ̀dún márúnún, dípò ọ̀dún méfà, ni àwọn ilé-ẹ̀kọ̀ elédèméjì tí a ń pè ní OSEO ní Bòkínà Fásò fi ń ṣe ètò ẹ̀kọ̀ aláṣọ̀bẹ̀rẹ̀. Àbájáde wọn sì tún dára ju ti àwọn ilé-ìwé yóókù (tí wọn kífẹ̀ ṣe elédèméjì) lọ, nínú ìdánwò ìparí ẹ̀kọ̀ aláṣọ̀bẹ̀rẹ̀.
- Ní àwọn orílẹ̀-èdè gúsù àti ti ìlẹ̀-òòrùn Àfíríkà tí wọn ti gbòminira lówọ̀ àwọn Gẹ̀ẹ̀sì, lílò èdè ènìyàn dúdú jẹ́ nńkan tó wópọ̀. Àwọn àyèwò tí ẹ̀gbé SAQMEQ ṣe fidií rẹ̀ múlẹ̀ pé lílò èdè púpọ̀ fún ẹ̀kọ̀ kíkọ̀ jẹ́ nńkan tó wuyí tó sì ní àbájáde tó dára.

Àkókò tó yẹ láti lo àyè tó sí sílẹ̀

Kò tì sí irú ànńàń àti àkókò ètò ọ̀ṣẹ̀lú àti tẹ̀kọ̀ tó rọ̀rùn tó bá yí rí, yálá nínú ètò ọ̀ṣẹ̀lú nì tàbí ní ti ètò ẹ̀kọ̀. Ara àwọn àkíyèsí tí a ṣe nìwọ̀nyí :

- Lílò èdè méjì nílèèwé lónà tó múná dóko tó sì lè jẹ́ kí a lè dé ibi tí àwọn ètò

Ìdàgbàsókè ti Àjọ Àgbáyé tí a pè lédè òyìnbó ní *Objectifs du Millénaire/Millennium Goals* àti ti *Education Pour Tous/Education For All* (Èkọ́ fún gbogbo ayé) fẹ́ ká dé, nítorí pé ó ní dín ìjákulẹ̀ àti ìfàsẹ̀hìn nílèèwé kù. Ó tún ní ran kíkọ́ àti mímọ́ nílẹ̀-ìwé lẹ́wọ́ nítorí pé ó fa jíjáfáfá nínú ìwé kíkà àti ìṣìrò ṣíṣe, tí ó bá jẹ́ pé èdè abíníbí ní a fi kọ́ wọn.

- Àdéhùn tò wà láàrin àwọn tórò èkọ́ kàn, nílẹ̀ ènìyàn dúdú lórí bí àjọṣepọ́ ẹ̀ nílátí wà lórí lílo èdè ènìyàn dúdú àti èdè faransé nínú ètò ìkọ̀nì àkópò; a tún ṣàkíyèsí oríṣíríṣí èdè ílá tí ènìyàn púpọ́ ní sọ, tí a sì ní ló lójoojúmọ́ káàkiri àwọn orílẹ̀-èdè tí wọn wà yíká òyàngbẹ̀ Ilẹ̀ẹ̀ Sàhàrà.
- Wíwà lárọ̀wọ̀tọ́ àwọn ohun èlò tò ẹ̀ pàtàkì àti iye èyàn tò ẹ̀ kókó nínú ìmọ̀jìnlẹ̀ (iye èdè tí wọn ti wà ní ìmúrasílẹ̀ fún lílò nílèèwé, iye ohun èlò fún èkọ́ elédèméjì), púpọ́ sí i àwọn akẹ̀kọ̀-èdè tí wọn jẹ́ ọmọ́ Áfíríkà àti àwọn olùkọ̀nì èkọ́ elédèméjì);
- Àtúnṣe ètò èkọ́ àti ètò ìdánílẹ̀kọ́ àwọn olùkọ́ tò ní lẹ́wọ́ ní ọ̀pọ̀lọ̀pọ̀ orílẹ̀-èdè, èyí tí ó jẹ́ kí àhànì sí sílẹ̀ fún wọn yálá láti kọ̀nì lédè Áfíríkà tàbí láti fi èdè náà kọ̀nì ní èkọ́ kàn tàbí òmíràn;
- Kíkérésí (ní ọ̀jọ̀-orí) àwọn olùkọ́, èyí tò ní nìkan í ẹ̀ pẹ̀lú ètò ìgba-ògòòrò ènìyàn síṣe nínú ètò orílẹ̀-èdè tí a mọ́ sí 'Èkọ́ fún gbogbo ayé', àti wí pé àhànì gbígba àwọn olùkọ́ síṣe káàkiri ibi púpọ́ ní jẹ́ kí a lè rí àwọn tò gbédè tí a ní kọ́ lárọ̀wọ̀tọ́ láti lè.
- Àwọn ilàna ọ̀lọ̀dún mewaà-mewaà tí a ẹ̀ fún ètò 'Èkọ́ fún gbogbo ayé' tenu mọ́ pé èkọ́ aláḱòbèrẹ̀ fún gbogbo aráyé jẹ́ ara nìkan àmúṣe kan tí Àjọ Àgbáyé ká sí fún ìdàgbàsókè. Owó púpọ́ nínú àsàrò ìnawó orílẹ̀-èdè àti nínú owó tí a ní rí lònà míràn ní a ní ná lórí èyí: fífi àwọn ètò tò lè jẹ́ kí ètò èkọ́ elédèméjì nílèèwé túbọ́ gbòòrò sí jẹ́ ọ̀nà tí ó pé jù ló láti fi rí owó tò lè tò fún àtúnṣe ètò kíkọ́ àwọn olùkọ́ àti títọ́jù àwọn ohun tí a lè nílò fún ètò èkọ́.

Àwọn Ìdíwọ́ tí a ẹ̀ àkíyèsí wọn

Ìwádìí lórí àwọn orílẹ̀-èdè fi àwọn òkè ìṣòro kan tí wọn wà nínú lílo èdè ilẹ̀ ènìyàn dúdú ní ilé-ìwé hàn. Lára wọn ni :

- Fún oríṣíríṣí Ìdí, ìjọba ò nífẹ́ àti tẹ̀síwájú nínú gbígbekalẹ̀ àti mímu ẹ̀ àwọn ètò wọnyí. Ìdí kan ni pé ẹ̀rù ìjà tàbí èdèàìyèdè ẹ̀lẹ̀yà mọ́yà ní bà wọn. Ìdí míràn ni pé àwọn ọ̀mọ̀wé Áfíríkà, 'ọ̀lájú' ọ̀de-òní tí wọn ka ara wọn sí 'ọmọ́ orílẹ̀-èdè àgbáyé' dípò ti Áfíríkà, kò nífẹ́ tò bẹ́ẹ̀ sí ìgbélárugẹ̀ èdè àti àṣà orílẹ̀-èdè wọn ;
- Àìníye ìpinnu tí a ní láti ẹ̀ : yíyàn èdè, èdè ọ̀lọkan-ò-jọkan nínú èyí tí a nílátí yàn, kíláásí tí a máa lo èdè kan tàbí òmíràn, bí ipa èdè tá a yàn kọ̀ọkan ẹ̀ máa pọ́ tò nínú ètò-èkọ́, bí a ẹ̀ máa lo àwọn èdè náà (ohun tí a máa lè láti fi kọ́ èkọ́ wo ? Ohun tò máa ran ní lẹ́wọ́ fún èkọ́, èdè tàbí àṣà tí a fẹ́ kọ́).
- Ìfasẹ̀ àwọn olùkọ́ kan, bọ́yá nítorí àwọn ìṣe ìgba tí a ọ̀ tìlì gbòminira lẹ́wọ́ àwọn òyìnbó tò jẹ́ pé àwọn òyìnbó ò gbà kí a lo èdè ènìyàn dúdú nílẹ̀-ìwé lárọ̀n àkókò kan bí i àkókò ìdaráyá. Yàtò sáyíí, ọ̀pọ́ olùkọ́ ló ní tenu mọ́ lílo èdè faransé nìkan nílẹ̀-ìwé aláḱòbèrẹ̀ nítorí ti àti palẹ̀mọ́ fún èkọ́ sẹ́kọ̀ndírì (oníwèè mewaà);

àpapọ̀ àwọn ètò àyèwò ìmọ̀ ìparí èkọ́ (nípa ìdánwò sàá àti ìparí ìyípo èkọ́ kan) ń yan àwọn akẹ́kọ́ tí wọn mọ̀wé jù lọ nìkan ni, wọn sì ń fa kí akẹ́kọ́ yóókù di lílẹ̀ kúrò nílẹ̀wé aláákọ̀bèrẹ̀, èyí tó ń ti ọ̀pọ̀ ọ̀mọ̀ ilẹ̀wé sínú àìmọ̀-ọ̀n-kọ-mọ̀-ọ̀n-kà.

- Àìtò tàbí àìsì ohun tó yẹ láti fi sètò èkọ́ àwọn olùkọ́ èdè ènìyàn dúdú àti tètò èkọ́ elédèméjì (nígbà tí wọn bá wà lábẹ̀ èkọ́) àti ìdánilẹ́kọ́ (nígbà tí wọn bá ti bèrẹ̀ isẹ́).
- Àìtò isẹ́ ìwádìí lórí isẹ́ olùkọ́ àkọ́pọ̀ èdè ènìyàn dúdú àti tètò faransé, àti àwọn ohun èlò olùkọ́ elédèméjì tí kò dára tó bèbẹ̀ (àlèsisẹ́ bó ẹ̀ se tọ́ fún àwọn òntẹ̀wé, pàápàá jù lọ nípa tífẹ́ ìwé tí a fi ń kọ́ èdè nílẹ̀-ẹkọ́ jáde bó ẹ̀ se yẹ), ń fa isẹ́ yìí sẹ̀hìn;
- àlólòkà àpẹẹrẹ̀ ọ̀nà àtise ìdánilẹ́kọ́ elédèméjì tó wà lóde (sùgbọ̀n tó jẹ́ wí pé wọn ò lóye àti ìmọ̀ púpọ̀ tó bèbẹ̀ lórí wọn) kí jẹ́ kí àwọn aláṣe sáábà mọ́ èyí tí wọn máa yàn ;
- èdèàiyedè àti àgbọraeniyé lórí àńfàńí tó wà nínú ètò èkọ́ elédèméjì, èyí tó ń fa ìfàsẹ̀ àwọn ìdílẹ̀ kan tí wọn ń wá ìlọ́síwájú fún ọ̀mọ̀ wọn nípasè èkọ́ tó yájú fọ́mọ̀ tó sì jẹ́ lédè faransé nìkan. Fún irú àwọn ìdílẹ̀ bèbẹ̀, wọn ka lílo èdè ènìyàn dúdú sí pé irú èkọ́ bá yí kò pé ye nígbà tó jẹ́ wí pé wọn ò nídánilójú pé èkọ́ elédèméjì jẹ́ nìkan tó ń ṣisẹ́ dáadára ;
- Àìsì ìfètòsì àti ìmúra nítorí àìsì ẹnì tó mọ́sẹ̀, àìsì irinsẹ̀ tàbí ohun èlò isẹ́ àti àìsì owó tó pọ̀ fún ohun tí a fẹ́ ẹ̀ ;
- Àìsì tífọ́pasẹ̀ àti àmójútó tó péye àti àṣewò ní àwọn orílẹ̀-èdè kan, àti àìsì àwọn ohun tí a fi ń ẹ̀ àyèwò àwọn èkọ́ èdè ènìyàn dúdú ní àwọn orílẹ̀-èdè wònyí (èyí kò tii sí nínú ohun tí a kà mọ́ ìdánwò ìparí èkọ́ aláákọ̀bèrẹ̀);

Fífí àpẹẹrẹ̀ ètò èkọ́ elédèméjì tó ń ṣisẹ́ dáadára hàn àti ọ̀nà tí a gbà mú wọn lò

Àwọn ìṣòro wònyí kí ẹ̀ se ohun tí kò ẹ̀ é yanjú, níwòngbà tó jẹ́ pé ìtorí ká báa lè rí àwọn àpẹẹrẹ̀ isẹ́ tó lè yanjú wọn tí a sì lè pín lò náà la ẹ̀ se ẹ̀ ìwádìí láwọn orílẹ̀-èdè wònyí. Ìwádìí ti jẹ́ kí a lè fẹ́nu kò lórí àwọn àpẹẹrẹ̀ ètò elédèméjì tàbí jù bèbẹ̀ lọ tó sì ń ṣisẹ́ dáadára. Èyí jẹ́ ọ̀pómúléró fún ètò ọ̀fin tó di èdè mú, tí a lè fẹ́ gbékalẹ̀.

- a) lèhà bí yóó ẹ̀ se ẹ̀ é ẹ̀ se ló yẹ kí a kọ́ sí ọ̀rọ̀ yíyan èdè ènìyàn dúdú tí a fẹ́ kọ́ gégẹ́ bí èdè abínibí.
- Ṣisẹ́ ètò èdè kíkọ́ (nípa ṣisẹ́ ẹ̀dà àti gírámà rẹ̀, kíkó àwọn ọ̀rọ̀ rẹ̀ jọ àti àwọn ohun èlò fún kíkọ́ rẹ̀) jẹ́ ohun kòṣeémáníí ;
- Àjọṣepọ̀ nílátí wà láàrin àwọn aláṣe ètò èkọ́ lágbègbẹ̀, ti àwọn tìjọba ìbílẹ̀ àti àwọn ọ̀bí akẹ́kọ́, láti fi yan àwọn èdè tí a lè ló fún èkọ́ tó yẹ jù (èdè àgbègbẹ̀ tàbí èyí tí gbogbo èyàn gbọ́). Bá yí ni a ẹ̀ rí àyọ́rísí rere ní orílẹ̀-èdè Bòkínà Fásò níbi tí ó fẹ́rẹ̀ tó irinwó (400) kí láásì elédèméjì tí a ti bèèrè àṣe fún láti dá sílẹ̀ ;
- A lè nílò láti gbé àwọn ètò ìkòni kan pátó kalẹ̀ tí èdè orílẹ̀-èdè tí a ń kọ́ kíí bá ẹ̀ se èdè abínibí àwọn akẹ́kọ́ kan. A nílátí mọ́ ojú tí àwọn èyàn fi ń wo èdè, a sì nílátí kà á sí. Kí a yàgò fún ohun tó lè fa ìkùnsínú tàbí èdèàiyedè tó jọ mọ́ ọ̀rọ̀

ẹlẹyàmẹyà.

b) Àkọsílẹ̀ oríṣíríṣí ló ti wà lórí bí a ẹ̀ lè kan kíkọ̀ àti fífiwé ẹ̀kọ̀ èdè abínibí (L1) pọ̀ mọ̀ líló èdè faransé (L2). Àwọn nńkan tó dàbí ẹ̀ni pé ẹ̀nu ti kò lórí wọn ni pé :

- kí èdè abínibí/èníyàn dúdú (L1) jẹ̀ èdè tí a fi bèrẹ̀ ẹ̀kọ̀, kí a sì bèrẹ̀ èdè faransé (L2) náà ní sísọ láti àwọn kíláásì tó bèrẹ̀ ilé-ìwé.
- ní agbedeméjì ẹ̀kọ̀ aláḱòḱòbẹ̀rẹ̀ (pírámàrì), kí a pàrọ̀ ipò èdè abínibí àti ti èdè kejì (faransé) tó fi máa jẹ̀ pé èdè kejì yóò wáa di èdè pàtàkì tí a ń lò láti fi kọ̀ ẹ̀kọ̀ ju ti abínibí lọ.
- kí a sì máa lo èdè abínibí lọ lónà kan tàbí òmíràn títí di òpin ilé-ẹ̀kọ̀ aláḱòḱòbẹ̀rẹ̀

Irú ètò elédèméjì ‘aládànmọ̀’ báylí inú èyí tó jẹ̀ pé èdè abínibí èníyàn dúdú ń kó ipa pàtàkì títí iparí ẹ̀kọ̀ aláḱòḱòbẹ̀rẹ̀ dàbí ẹ̀ni pé ó sànni ju irú èyí tó jẹ̀ pé a tètè ń pààrọ̀ ètò elédèméjì nípa pípa èdè abínibí tì lágbedeméjì ètò ẹ̀kọ̀ aláḱòḱòbẹ̀rẹ̀, lẹ́hìn tí a ti bèrẹ̀ sí lo èdè kejì gégé bí èdè ẹ̀kọ̀ kan soṣo tó wà.

c) Kíkọ̀ èdè orílẹ̀-èdè àti kíkọ̀ àwọn èdè náà lákànpọ̀ pẹ̀lú èdè faransé jẹ̀ nńkan tí a sì nílátí ṣìṣẹ̀ lẹ̀ lórí gidi nítorí pé àìṣìṣẹ̀ tó péye báylí lórí èdè abínibí (L1) lẹ̀ kó bá kíkọ̀ èdè kejì (L2).

d) Ìdánilẹ̀kọ̀ àwọn olùkọ̀ ní bí a ẹ̀ ń kan èdè kíkọ̀ pọ̀ mọ̀ iṣẹ̀ míràn pẹ̀lú ìtọ́jú tó péye fún àwọn olùkọ̀ tí a gbà sísẹ̀ níbi tí a ń sọ àwọn èdè òhún nílátí jẹ̀ nńkan tí a tẹ́pá mọ̀, tí a sì ẹ̀ tọkàntọkàn.

e) Lákòótán, kí a tó lè ṣòfin ètò ẹ̀kọ̀ elédèméjì fún gbogbogbò tó bójú mu tó sì ṣìṣẹ̀ bó ti yẹ, a máa nílátí kọ̀kọ̀ fi ọ̀rọ̀ náà tó àwọn aláṣẹ̀ (tí wọn sáàbà máa ń wà nípo fídíí hẹ̀) lẹ́tí, kí a sì pè wọn níjà (ó tiẹ̀ dàbí ẹ̀ni pé àwọn aláḱòḱòbẹ̀rẹ̀ ilé-ẹ̀kọ̀ agbègbè ọ̀rọ̀ náà kànni jù lọ). Lónà kejì, a ní láti rọ̀ àwọn òbí ọ̀mọ̀ ilé-ìwé tó jẹ̀ pé wọn kí fẹ̀ kí ọ̀mọ̀ wọn kọ̀ èdè èníyàn dúdú nítorí wọn gbàgbọ̀ pé ó jẹ̀ ìdíwọ̀ fún ìgbéga.

Ìwádíí náà ti fi oríṣíríṣí nńkan hàn : àwọn ohun èlò ìmọ̀jìnlẹ̀ àti irinṣẹ̀ tó wà láràwọn orílẹ̀-èdè, àwọn irinṣẹ̀ àti ohun èlò fún ẹ̀kọ̀ kíkọ̀, àwọn àyèwò tí a ti ẹ̀ àti àwọn àpapọ̀ ìmọ̀ tí a kó jọ. Ó tún fi bí ó ẹ̀ sòro tó láti ẹ̀ irú àwọn àtúnṣe yíí hàn àti ohun tí ó fà á tí àwọn ìjọba ò fi fẹ̀ mú wọn ẹ̀. Síbẹ̀, àwọn àyèwò tí a ẹ̀ lórí àwọn ohun tí akẹ̀kọ̀ mọ̀ fi hàn pé akẹ̀kọ̀ tí wọn ń kẹ̀kọ̀ ní èdè tó ṣàjẹ̀jẹ̀ sí wọn, ní ìdíwọ̀. Nípa àtúnṣe ọ̀rọ̀ èdè tí a ń lò nílẹ̀wé, a ti ṣàkíyèsì ọ̀nà-àbáyọ̀ tó ẹ̀ kókó fún àyọ́rísí rere :

- Kí orílẹ̀-èdè ní òmìnira àti ìgboyà láti ṣòfin tó yẹ lórí ọ̀rọ̀ èdè tí wọn ń lò fún ẹ̀kọ̀ láìsí pé orílẹ̀-èdè míràn ń tẹ̀nu bọ̀ ọ̀rọ̀ náà rára. Ṣíṣàlàyé dáadàa àti lẹ̀kùnún rẹ̀rẹ̀ lórí iṣẹ̀ àti ètò ìnàwó tí a gbèrò láti ẹ̀. Àhàfàní pé ohun tí a lè yànni pọ̀ kò jẹ̀ kó sí wí pé àfi dandan kí a sọ pé èdè kansoso la nílátí yànni, yálà èdè faransé ni tàbí ti àwọn orílẹ̀-èdè èníyàn dúdú.

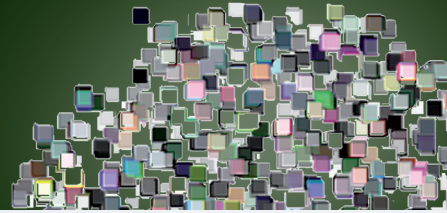
- Ipasẹ̀ tó yẹ ní títò ni ti ètò oníṣíwájú àti tẹ̀yí tí ó fi àyè sílẹ̀ fún gbogbo ènìyàn, tó sì ń ṣe àkópọ̀ dípò àyọkúrò: ìṣíwájú lésẹ̀sẹ̀ àti ní síṣẹ̀-n-tẹ̀lé pẹ̀lú àgbéyẹ̀wò ní ìdà kọ̀ọkan, wíwá ọ̀nà tí ìgbésẹ̀ kọ̀ọkan yóó fi yọ́rísí rere (wíwá àwọn aláṣẹ̀ tó ń ṣíṣẹ̀ tọ̀kàntọ̀kàn, mímójútó ịṣẹ̀ dáadàa, fífirònú ẹ̀tò tó péye tó sì rọ̀rùn láti yípadà, tí a bá níláti ṣe bẹ̀ẹ̀, olùkọ̀ tí a kọ̀ dáadàa, ohun èlò fún ẹ̀kọ̀ tó wà lárọ̀wọ̀tọ̀, àwọn ọ̀bí ọ̀mọ̀ ilé-ìwé tóhun tó ń lọ ọ̀ sókùnkùn sí, abbl.)
- -kétò àdúgbò jẹ́ bíi ịsọgbè ti ètò ìjọba àpapọ̀ orílẹ̀-èdè : jìjẹ́ kí ìpinnu yíyan èdè ènìyàn dúdú tí yóó jẹ́ kí kọ̀ wà ní ìkàwọ̀ àwọn àgbègbè (ilé-ẹ̀kọ̀ kọ̀ọkan lè ṣẹ̀yí, tó bá ṣe é ṣe). Ohun tó dájú ni pé, ó sà̀n kó má jẹ́ pé ìjọba àpapọ̀ ló ń ṣòfin tó ọ̀mọ̀ ọ̀rọ̀ yíyan èdè àtikọ̀.

Àkótán

Tí a bá fẹ́ kí ètò ẹ̀kọ̀ tó dáa, tó sì múná dóko di nńkan tó wà lárọ̀wọ̀tọ̀ gbogbo aráàlú, lílo èdè abínibí ènìyàn dúdú nílèèwé di dandan. Ọ̀tọ̀tọ̀ ni pé láwọn ìgbèríko, á ṣòro púpọ̀ ká tó lè rí ẹgbẹ́ ọ̀mọ̀ ilé-ìwé kan tó parí ètò ẹ̀kọ̀ aláṣẹ̀bẹ̀rẹ̀ rẹ̀ dáadàa láì jẹ́ wí pé a lo èdè abínibí wọn tàbí èdè àgbègbè wọn tí wọn gbọ̀ dáadàa.

Àgbékalẹ̀ àsàrò yìí ti fi bí ọ̀rọ̀ lílo èdè ènìyàn dúdú nílèèwé ṣe takókó tó hàn, àti àwọn ọ̀kẹ̀-ìṣòro tó wà nínú. Sùgbọ̀n a rí i pé iye àti gbígbòrò àwọn àṣewò tí a gbé yẹ̀wò fa oríṣírísí ẹ̀kọ̀ yọ̀ tó sì yẹ́ kí a kà sí, nígbà tí a bá fẹ́ tẹ̀síwájú lórí ọ̀rọ̀ nàà.

Nńkan ọ̀ lè wà bó ṣe wà lóníí yìí kí a máa wò ó níran. Tí a à bá ṣe nńkan sí i, yóó mú kí ìran ọ̀mọ̀ iléèwé aláṣẹ̀bẹ̀rẹ̀ mífiràn tún jìyà ẹ̀kọ̀ tí kò múná dóko, èyí tí yóó jẹ́ ìdíwọ̀ nílá fàwọn ìdílé tí ọ̀ lówó, kò sì ní jẹ́ kórílẹ̀-èdè ní ìṣíwájú nínú ètò ọ̀rọ̀-ajé àti nínú ètò àwùjọ̀



لغات التدريس في إفريقيا الفرنكوفونية (تحديات العمل ومعالجته)

إن التعليم ثنائي اللغة أو تعددي اللغة الذي يجمع بين اللغات الوطنية واللغة الفرنسية في إفريقيا الفرنكوفونية هو موضوع أبحاث تجريبية منذ أعوام عديدة وعلى مستويات متنوعة. إن التحدي كبير فيما يتعلق بالأداء التربوي والمساواة والتعليم الابتدائي العالمي. كما تؤثر هذه الإشكالية في البنية الاجتماعية والثقافية والرمزية لهذه المجتمعات سريعة التغير. وخلال الأعوام الأربعة الأخيرة، قامت المنظمة الدولية للفرنكوفونية والوكالة الجامعية للفرنكوفونية ووزارة الشؤون الخارجية والأوروبية وجمعية محافظات فرنسا بتمويل مجموعة من الخبرات والدراسات الميدانية لدعم تعميم هذا التعليم والعمل على إنجازه.

Sprachen im Schulunterricht im französischsprachigen Afrika (Herausforderungen und Anhaltspunkte für Maßnahmen)

Der zwei/mehrsprachige Unterricht im französischsprachigen Afrika, der die jeweiligen Landessprachen mit der französischen zusammenführt, ist seit mehreren Jahren Gegenstand diverser Modellversuche in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Die Unterrichtsform, die entsprechende Herangehensweise und die allgemeine Grundschulpflicht stellen entscheidende Herausforderungen dar. Die damit einhergehenden Probleme wirken sich auf die sozialen, kulturellen und symbolischen Strukturen der sich schnell verändernden Gesellschaften aus. OIF, AUF, MAEE und AFD haben in den letzten vier Jahren zahlreiche Studien und Expertisen im Hinblick auf die weitere Förderung und Verbreitung dieses Unterrichtsmodells finanziert.

Languages of Schooling in French-speaking Africa (challenges and guidelines for action)

Bi/multilingual education in French-speaking Africa, and the linkage between national languages and French as languages of schooling, have been the subject of experimentation at various levels for many years. This is a major challenge in respect to educational performance, equity, and universal primary education, which has an impact on the social, cultural and symbolic structuring of rapidly changing societies. Over the last four years, the OIF, the AUF, the MAEE, and the AFD have financed a series of studies and evaluations with a view to consolidate and promote the generalisation of bi/multilingual education.

Les langues de scolarisation en Afrique francophone (enjeux et repères pour l'action)

L'enseignement bi/plurilingue en Afrique francophone, articulant langues nationales et le français, fait l'objet depuis de nombreuses années, à des niveaux divers, d'expérimentation. L'enjeu est considérable en termes de performance éducative, d'équité et de scolarisation primaire universelle. Cette problématique affecte également la structuration sociale, culturelle et symbolique des sociétés en mutation rapide. L'OIF, l'AUF, le MAEE et l'AFD ont financé ces quatre dernières années une série d'expertises et d'enquêtes afin de consolider et généraliser cet enseignement.

Lugha za kufundishia katika nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa (Maswala na msingi kabla hatua zichukuliwe)

Tangu miaka kadhaa, ufundishaji unaotumia lugha za kitaifa na Kifaransa katika nchi za Afrika kunakozungumzwa Kifaransa umejaribiwa kwa viwango tofauti. Swala lenyewe ni muhimu ukizingatia ubora wa elimu, haki na elimu ya msingi kwa wote. Utata wa swala hilo huathiri pia kitamaduni na kiishara maisha ya jamii zenyenye ambazo hubadilika haraka sana. Katika miaka minne iliyopita, Shirika la kimataifa la nchi zinazozungumza Kifaransa (OIF), Shirika la Vyuo Vikuu vunaavyotumia Kifaransa (AUF), Wizara ya Ufaransa ya mambo ya nje na ya kiulaya (MAEE) na Shirika la Ufaransa linaloshughulikia Maendeleo (AFD) ziligharamia ripoti za tathmini nyingi na uchunguzi kwa ajili ya kuimarisha na kuhimiza ujumlishaji wa ufundishaji wa aina hiyo.

As línguas de escolarização na África francófona (implicações e orientações para a acção)

O ensino bi/plurilingue na África francófona, que articula línguas nacionais e o francês, é objecto de experiências há já vários anos, a diversos níveis. As consequências deste tipo de ensino são consideráveis em termos de performance educativa, de equidade e de escolarização primária universal. Esta problemática atinge também a estruturação social, cultural e simbólica das sociedades em rápida mutação. A OIF, a AUF, o MAEE e a AFD financiaram, nestes últimos quatro anos, uma série de peritagens e de inquéritos, a fim de consolidar e favorecer a generalização deste tipo de ensino.

Èdè ìkòní ní àwọn orílẹ̀-èdè tí a ní sọ èdè faransé ní Àfíríkà (ohun tó wà nílí rẹ̀ àti ohun tí a lè sọ)

Láti bí òdún mèlòó kan, orìsírìsì àyèwò ló tí jẹ́ sẹ́sẹ̀ lórí illo èdè mèjì tàbí jù bẹ̀ẹ̀ lo (èdè abíníbí èniyàn dúdú àti tí faransé) ní àwọn orílẹ̀-èdè tí wọn n lo èdè faransé ní Àfíríkà. Ohun tí ó jẹyọ lórí rẹ̀ ò kéré, pàápàá jù lo lórí bí akẹ́kọ̀ọ́ sẹ̀ lẹ̀ sẹ̀ dàadáa sí. lórí bí nkan sẹ̀ lẹ̀ wà ní dógba-n-dógba sí àti bí kẹ̀kọ̀ aláákòbèrẹ̀ sẹ̀ lẹ̀ jẹ́ tí gbogbo ayé. Ọ̀rọ̀ yí tún kan ipa tí àwọn nkan bí ètò Igbékalẹ̀ àwùjọ, àṣà, àti àmì pàtàkì n kó láwọn àwùjọ tí a ṣàkíyèsì pé wọn n yipadà ní kíákíá. Láti bí òdún mērin sẹhìn, àwọn àyọ́ ríla bíí OIF (àṣọ̀ tó so àwọn orílẹ̀-èdè tí wọn n lo èdè faransé pọ̀), AUF (àṣọ̀ tó so àwọn yunifásitì tí wọn wà ní orílẹ̀-èdè tí wọn n lo èdè faransé pọ̀), MAEE (ilẹ̀-ìsẹ̀ lẹ́gbà ilẹ̀ faransé tó n mújútú ọ̀rọ̀ ilẹ̀-òkèrè) àti AFD (àṣọ̀ tó n ṣàkóso ètò idàgbàsókè ní àwọn orílẹ̀-èdè tí wọn n lo èdè faransé) tí náwó gbogbo yí àyèwò àti iwádíí tí yóó mú kí inú ètò ìkòní bá yí túbò fídí múlẹ̀, kí ó sì di nkan àmúṣe àti àmúlò fún gbogbogbò.