



Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire

au Burkina Faso, Mali et Niger

Décembre 2021

Etude menée par QUALE pour l'UNICEF.

Le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre a publié cette étude afin de contribuer à une meilleure connaissance de l'éducation bi-plurilingue dans le Sahel central (Burkina Faso, Mali et Niger). L'analyse et les recommandations de ce rapport ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Tout en mettant l'étude à la disposition des partenaires, l'UNICEF examine comment les conclusions de l'étude peuvent servir à renforcer ses programmes en appui aux gouvernements et aux partenaires de la société civile à améliorer la situation des enfants.

Remerciements :

Les membres du bureau régional de l'UNICEF ayant contribué à l'étude :

Supervision :

Haritz Goya Lujambio, Spécialiste de l'éducation (qualité et apprentissages)

Kokou Améléwonou, Spécialiste de l'éducation (équité et inclusion)

Autres contributions :

Cecilia Baldeh, Conseillère régionale de l'éducation

Haleinta Bara Traore, Spécialiste de l'éducation

Yacouba Djibo Abdou, Spécialiste de l'éducation

Bureaux de pays de l'UNICEF et partenaires gouvernementaux
au Burkina Faso, Mali et Niger

© Photo de couverture : UNICEF/UNI394551/Dejongh

© UNICEF 2021, tous droits réservés.

Décembre 2021

Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger

COMPOSITION :

- Rapport de synthèse Page 4
- Rapport pays : Burkina Faso Page 34
- Rapport pays : Mali Page 74
- Rapport pays : Niger Page 119



Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger

Rapport de synthèse

Table des matières

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	7
MÉTHODOLOGIE	9
Phase 1 : La revue documentaire	9
Phase 2 : l'enquête de terrain	9
Difficultés rencontrées et limites de l'étude	9
RÉSULTATS	10
1. BI-PLURILINGUISME SCOLAIRE AU BURKINA FASO, MALI ET NIGER : CADRES JURIDIQUES, POLITIQUES ET PÉDAGOGIQUES	10
1.1. Les langues de l'école au Burkina Faso, Mali et Niger	10
1.2. Les lois et instructions officielles en faveur du bi-plurilinguisme scolaire	10
1.3. Les réformes en faveur du bi-plurilinguisme scolaire	12
1.4. Principales différences entre les curricula bilingues dans les trois pays	12
1.5. Difficultés d'application des curricula dans les salles de classe	13
1.6. Analyse du cadre pédagogique dans les trois pays	15
2. ÉTAT DES LIEUX DES PROJETS BI-PLURILINGUES ACTUELS DANS LES TROIS PAYS	15
2.1. Le nombre d'écoles bilingues dans les trois pays	15
2.2. Initiatives bi-plurilingues en cours dans les trois pays	15
2.2.1. L'initiative ELAN, commune aux trois pays	15
2.2.1.1. Présentation de l'initiative ELAN	15
2.2.1.2. Effectifs ELAN	15
2.2.1.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative	17
2.2.2. Initiatives bi-plurilingues au Burkina Faso	17
2.2.2.1. Présentation synthétique de l'initiative MENAPLN/Solidar Suisse	17
2.2.2.2. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative MENAPLN/Solidar Suisse	17
2.2.2.3. Présentation synthétique de l'initiative Tin Tua	18
2.2.2.4. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative Tin Tua	18
2.2.2.5. Présentation du programme qualité Enfants du Monde (EDM)	18
2.2.3. Initiatives bi-plurilingues au Mali	18
2.2.3.1. Présentation synthétique de l'initiative SIRA	19
2.2.3.2. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative SIRA	19
2.2.4. Initiatives bi-plurilingues au Niger	19
2.2.4.1. Présentation synthétique du projet NECS	19
2.2.4.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS	19
2.2.4.3. Présentation synthétique du projet Concern	20
2.3. Bilan concernant l'état des lieux actuel des initiatives bilingues dans les trois pays	20
3. LES BLOCAGES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU BI-PLURILINGUISME SCOLAIRE	21

4. RECOMMANDATIONS DANS LA PERSPECTIVE DE LA GÉNÉRALISATION OU DE L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	22
4.1. Établir un plan d'action ciblé pour une planification multidimensionnelle de la généralisation	22
4.2. Élaborer et promouvoir une politique linguistique scolaire claire	22
4.3. Mettre en place ou consolider une structure de gouvernance du bilinguisme pour une mise en œuvre d'une stratégie de généralisation	23
4.4. Disposer d'un cadre et d'une planification budgétaires pour le financement de la généralisation effective de l'enseignement bilingue	23
4.5. Former les acteurs pédagogiques en adéquation avec les exigences d'un système éducatif bi-plurilingue	24
4.6. Concevoir ou aménager le matériel didactique selon une perspective bilingue et en assurer la distribution adéquate	24
4.7. Renforcer le suivi dans les écoles	24
4.8. Définir une stratégie, un dispositif et des outils d'évaluation de la réforme bilingue	24
4.9. Communiquer pour une meilleure lisibilité de l'efficacité de l'enseignement bilingue	25
CONCLUSION	26
ANNEXE : CLARIFICATION DES CONCEPTS OPÉRATOIRES ET DES DOMAINES DU BILINGUISME SCOLAIRE	27



Objectifs de l'étude

Les pays subsahariens œuvrent depuis de longues années à introduire les langues locales dans leur système éducatif, aux côtés des langues officielles héritées de leur histoire coloniale. Cette démarche vise non seulement à adapter l'éducation et la formation aux milieux de vie des populations, mais aussi à améliorer la qualité de l'éducation.

En effet, les analyses critiques¹ du système monolingue « classique » ont mis en évidence le fait que les enfants qui débutent leur scolarité dans une langue seconde² sans avoir acquis les bases dans leur langue première³ sont confrontés à des difficultés importantes d'apprentissage dans toutes les disciplines.

A contrario, les études ont prouvé que la mise en œuvre d'une didactique bilingue (en langue première et en langue seconde) présentait de nombreux avantages (cognitifs, identitaires et économiques) aussi bien pour les élèves que pour leurs familles et les États⁴.

Dans certains cas, c'est même l'accès à l'école qui semble amélioré par cette approche éducative « bi-plurilingue », l'école étant perçue non plus comme une structure étrangère, mais comme une institution qui valorise les us et les coutumes locales.

Néanmoins, les facteurs suivants rendent difficile l'établissement de conclusions univoques de nature à orienter plus clairement les politiques publiques :

- La rareté des études longitudinales et comparatives des acquis dans les écoles bilingues « langue nationale – langue française » et dans les écoles classiques monolingues en français ;
- Une exploitation limitée des évaluations nationales ou régionales ou l'incapacité à traduire leurs résultats en termes d'actions de remédiation ;
- L'orientation trop narrative et trop peu analytique des rapports de terrain qui dressent des états des lieux des expérimentations bilingues ;
- Le manque d'exploitation de ces rapports dans le sens d'une régulation immédiate sur le terrain.

Par ailleurs, même s'il existe un consensus scientifique concernant les avantages de la prise en compte des langues premières des apprenants à l'école et même si les pays d'Afrique francophone subsaharienne

sont engagés depuis des décennies dans des projets d'expérimentation bi-plurilingue, on constate que ce type d'enseignement y est rarement généralisé.

C'est le cas dans les trois pays ciblés par la présente étude : le Burkina Faso, le Mali et le Niger.

Ces pays ont en effet en commun d'être situés dans la bande sahélienne, d'avoir le français comme langue officielle, d'avoir instrumenté environ une dizaine de langues nationales chacun et d'avoir commencé à [introduire les langues nationales dans leur système éducatif depuis les années 1960-1970](#).

[Pourtant, cinq ou six décennies plus tard, le constat y est le même : l'enseignement bilingue n'a pas été mis à l'échelle. A bien des égards, il semble même que cette formule éducative revête toujours la forme expérimentale.](#)

Certes le multilinguisme de la société est reconnu dans les textes juridiques et le bi-plurilinguisme scolaire est également inscrit dans les lois et documents de politique et de programmation de l'éducation. Mais dans les salles de classe, la proportion d'élèves recevant une instruction bilingue reste minoritaire. Pourquoi un tel déficit ? Quel est l'état des lieux actuel des initiatives bi-plurilingues dans ces trois pays ?

Afin de répondre à ces questions, des études nationales ont été menées entre 2019 et 2020 au Burkina Faso, au Mali et au Niger.

¹Doumbia, A. T., « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. », *Nordic Journal of African Studies* vol. 9. n°3, année 2000, pp. 98-107

Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM*. n° 19, année 2001, pp. 15-20

Noyau Colette, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, OAI, 2006

Maurer, B., « LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le français à l'université*. 16-01, 2011

²Le français est la langue seconde (L2) dans les trois pays considérés par l'étude.

³La langue première est une langue nationale, qui peut-être la langue maternelle ou la langue du milieu.

⁴Mignot Christelle, « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*.

Les objectifs de ces études étaient les suivants :

- Évaluer les différentes initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours au Burkina Faso, Mali et Niger, en analysant l'efficacité de ces initiatives et les résultats des apprentissages des enfants (en comparaison avec l'enseignement et l'apprentissage dans des écoles « monolingues en langue française ») ;
- Évaluer les différentes initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours dans les trois pays en termes de forces, faiblesses, leçons apprises, et leur potentiel pour une mise à l'échelle ;
- À partir des leçons apprises : proposer des stratégies et des outils pour une éventuelle généralisation de l'enseignement bi-plurilingue « langues premières – langues française » dans chacun de ces pays.



© UNICEF/UN1274696

Cette synthèse présente les principaux résultats des rapports nationaux « Burkina Faso », « Mali » et « Niger ». Elle comporte par ailleurs en annexe une explication de certains concepts sociolinguistiques et pédagogiques relatifs au bilinguisme scolaire, à la planification de l'implantation de ce bilinguisme ainsi qu'à la formation des acteurs dans ces domaines.



© UNICEF/UN0318021/Dejongh

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

- La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a non seulement permis de dresser un état des lieux de l'enseignement bi-plurilingue au Burkina Faso, au Mali et au Niger de 2010 à 2020, mais aussi d'identifier certains « manques » sur le plan de la connaissance dans le domaine du bilinguisme scolaire.
- La seconde phase, fondée sur une approche qualitative, a été réalisée entre septembre et novembre 2020. Elle a permis de recueillir les opinions et le jugement de deux cent quarante et un (241) acteurs éducatifs différents sur l'utilisation des langues nationales⁵ dans les systèmes éducatifs burkinabé, malien et nigérien.

Phase 1 : La revue documentaire

La revue documentaire a été conçue pour permettre d'établir un état des lieux des initiatives en matière d'enseignement bilingue dans chacun des trois pays. Cet état des lieux a ciblé plus particulièrement la décennie 2010-2020.

Cette revue documentaire, réalisée entre décembre 2019 et février 2020, a permis d'élaborer :

- un rapport préliminaire pour chacun des trois pays, comportant une bibliographie complète des documents consultés ;
- des tableaux de synthèse comportant les informations trouvées dans les documents ;
- un récapitulatif des informations manquantes pour chacun des trois pays ; informations qui ont constitué la base des objectifs de recherche de l'enquête de terrain.

Phase 2 : l'enquête de terrain

L'enquête de terrain a été réalisée entre septembre et novembre 2020 selon une approche qualitative. Les représentants des acteurs et partenaires de l'école ont été amenés à livrer leurs opinions et leurs analyses de la mise en œuvre de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. Ces avis issus de la réalité du terrain ont ensuite été confrontés aux données fournies par la recherche dans ce domaine.

Les rapports nationaux ainsi que la synthèse fournissent un ensemble de recommandations pour éclairer les ministères de l'éducation et leurs partenaires techniques et financiers (PTF) sur les éventuelles actions à renforcer ou à introduire.

Difficultés rencontrées et limites de l'étude

La revue documentaire a été faite dans des conditions relativement satisfaisantes. Mais la collecte des données sur le terrain a été réalisée dans un contexte global particulier qui est celui de la pandémie de la maladie à coronavirus, plus connue sous le nom de COVID 19. La fermeture temporaire ou prolongée des écoles, le confinement des populations, la mise en place du télétravail dans les administrations publiques, l'interdiction ou la limitation des déplacements interurbains ont, au-delà de la psychose provoquée par la pandémie, été des facteurs de contraintes pour la conduite des recherches sur le terrain.

Par ailleurs, la réserve vis-à-vis de la position officielle, la non-maitrise du sujet ou l'absence de données fiables semblent avoir été des mobiles de résistance ou de désistement de la part de certains acteurs qui n'ont pas répondu aux questions des enquêteurs.

⁵111 au Niger, 65 au Burkina Faso et 65 au Mali.



1. Bi-purilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger : cadres juridiques, politiques et pédagogiques

1.1. Les langues de l'école au Burkina Faso, Mali et Niger

Situés dans la bande sahélienne, le Burkina Faso, le Mali et le Niger ont le français comme langue officielle et comme langue principale d'enseignement dans leur système éducatif.

Dans ces trois pays, l'enseignement bi-plurilingue est donné comme étant à la fois le vecteur d'une éducation de qualité, permettant l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves et l'adaptation des enseignements aux contextes de vie des enfants. Il est également guidé et motivé par une volonté largement partagée de promouvoir les cultures et les langues nationales.

Si le nombre de langues nationales reconnues par les États varie beaucoup d'un pays à un autre, en revanche, le nombre de langues instrumentées⁶ s'élève à 10 au Burkina Faso, 11 au Mali et 8 au Niger.

En ce qui concerne les langues nationales introduites comme vecteurs d'enseignement à l'école primaire, elles sont au nombre de 10 au Burkina Faso, 11 au Mali et 5 au Niger.

Tableau 1 : nombre de langues et statut de ces langues

	Burkina Faso	Mali	Niger
Nombre de langues répertoriées	60	30 environ	25 environ
Langues nationales reconnues	60	13	11
Langues nationales instrumentées	10	11	8
Langues nationales utilisées à l'école comme média d'enseignement	10	11	5

1.2. Les lois et instructions officielles en faveur du bi-plurilinguisme scolaire

Les trois pays objets de l'étude disposent de cadres juridiques, politiques et institutionnels propices au développement de l'enseignement bi-plurilingue. En effet, au Burkina Faso, comme au Mali ou au Niger, il existe des textes juridiques et des instructions officielles qui confirment l'engagement de ces pays en faveur d'une meilleure intégration des langues premières des apprenants dans les salles de classe des écoles primaires.

Dans le tableau n° 2, ci-dessous, ont été répertoriées les principales lois et dispositions prises par chacun de ces pays dans le domaine du bi-plurilinguisme scolaire.

⁶L'instrumentation d'une langue permet de la rendre apte à servir comme médium de conception des supports didactiques. Instrumenter une langue consiste notamment à formaliser les règles syntaxiques, grammaticales, orthographiques.



Tableau 2 : Cadre juridique, politique et institutionnel du bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger

	Burkina Faso	Mali	Niger
Dispositions dans la Constitution	Art. 35 de la Constitution de 1997	Art. 25 de la Constitution de 1992	Art. 5 de la Constitution de 2010
Institutions en charge du multilinguisme	Direction du Continuum d'Éducation Multilingue (DCEM), au sein du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN)	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF) du Ministère de l'Éducation Nationale Académie Malienne des Langues	Direction des Curricula et de la Promotion des Langues Nationales (DCPLN), au sein du Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique
Dispositions dans la loi organisant le multilinguisme et le bi-plurilinguisme dans le système éducatif	Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007, portant orientation de l'éducation (art. 10) Loi 033-2019/AN du 23 mai 2019, fixant les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales du Burkina Faso	Loi de 1996, qui définit les langues nationales Art. 10 de la loi N° 99-046/du 26 décembre 1999, portant orientation sur l'éducation	Loi portant Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) de 1998 (Art. 10, 19 et 21) Loi n° 2019-80 du 31 décembre 2019, fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales
Application législative (décrets & arrêtés)	Arrêté N°14/MEBA/SG/ENEP du 10 mars 2004 portant prise en compte des modules de transcription et de didactique dans les écoles professionnelles. Décret N° 2008- 681 du 03 novembre 2008 portant adoption du cadre d'orientation du curriculum	Le décret N° 92-073 P CTSP du 27 Février 1992 qui précise le cadre de promotion et d'officialisation des langues nationales.	Arrêté portant adoption du Document Cadre d'Orientation du Curriculum (2006 puis 2012)
Dispositions dans la planification du système éducatif	Programme de Développement Stratégique du Secteur de l'Éducation (PDSEB) 2012-2021 (OS1 du Programme 2) Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF), 2012-2021 (Objectif 1 du sous-programme 3)	Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC 1), 1998-2010 Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Formation Professionnelle (PRODEC 2), 2019-2028 La Lettre de politique éducative (2010-2012) Le document de politique linguistique nationale (2015)	Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PFSEF) 2014-2024 Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation (PTSEF) 2020-2022 La lettre de politique éducative (2013-2020) (mesure 15)
Forces du cadre institutionnel	Le multilinguisme est inscrit dans la Constitution L'éducation bilingue est inscrite dans les lois d'orientation de l'éducation, les documents programmatiques et politiques Une direction dédiée à l'éducation bilingue au sein du MENAPLN	La constitution reconnaît les langues nationales. La généralisation du bi-plurilinguisme scolaire a été fixée comme priorité par l'État malien dès 2005	Le multilinguisme est inscrit dans la Constitution L'éducation bilingue est inscrite dans les lois d'orientation de l'éducation, les documents programmatiques et politiques Une direction est dédiée à l'éducation bilingue au sein du Ministère de l'Éducation.

On constate :

- que les trois pays disposent de textes réglementaires légiférant le choix du plurilinguisme à l'école et le mentionnant dans les plans stratégiques de leurs ministères, avec l'ambition plus ou moins développée de l'étendre ou de le généraliser ;
- que des directions des ministères prennent le plurilinguisme en charge dans le cadre de leurs attributions d'élaboration des curricula et de l'organisation des formations.

1.3. Les réformes en faveur du bi-plurilinguisme scolaire

Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, deux types de réformes ont été engagés parallèlement :

- la réforme des programmes dans toutes les disciplines, avec adoption de l'API (approche intégratrice) au Burkina Faso, l'APC (approche par compétences) au Mali et l'APS (approche par les situations) au Niger ;
- la réforme bilingue qui consiste à intégrer les langues nationales dans le système éducatif, abstraction faite de l'approche curriculaire retenue⁷.

En ce qui concerne les réformes bilingues : le Mali et le Niger ont adopté un curriculum national orienté vers le bilinguisme. En effet, le Mali a lancé sa réforme curriculaire en 2005 pour instaurer le nouveau curriculum de l'enseignement fondamental. Au Niger la réforme a été amorcée en 2012, avec un échantillon réduit au début (500 écoles) puis étendu à environ 5 000 écoles.

Cependant, comme cela sera exposé ci-après (tableau N° 3), les projets de généralisation initiés il y a quinze ans au Mali et dix ans au Niger ne concernent pas encore toutes les écoles publiques du pays, loin de là. Faute de suivi des écoles bilingues, de formation et d'outillage des maîtres, les écoles bilingues ont tendance à redevenir progressivement monolingues. La situation est donc paradoxale : malgré la conviction largement partagée que l'enseignement bilingue est bon à la fois pour les apprentissages (y compris du français) et pour la promotion des langues et cultures nationales et malgré les engagements officiels des États en faveur du bi-plurilinguisme scolaire, cet enseignement commence à susciter des réserves parce qu'il ne bénéficie pas des mesures opérationnelles

nécessaires à l'avènement de la qualité dont il est intrinsèquement porteur.

Au Burkina Faso en revanche, le curriculum national du fondamental est toujours monolingue, en français. Le secteur bilingue, qui ne couvre actuellement que 1,6 % des écoles primaires, se fonde sur deux curricula, issus de deux initiatives développées par des ONG⁸ et intégrées par l'État en 2007.

1.4. Principales différences entre les curricula bilingues dans les trois pays

Les modèles de bilinguisme de ces trois pays ne sont pas explicitement définis dans les textes réglementaires, ni dans les programmes.

Cependant, il ressort des échanges avec les enseignants et les directeurs d'écoles bilingues que le bilinguisme scolaire mis en œuvre dans les trois pays de l'étude est plutôt transitionnel, même si certains responsables éducatifs parlent de bilinguisme additif⁹.

Dans toutes les écoles bilingues concernées par cette étude, la L1¹⁰ est en effet introduite dès le début du cycle d'enseignement primaire, mais elle est progressivement supplantée par la L2 qui finit donc par devenir l'unique médium d'enseignement à partir de l'année 3 ou 4.

Pourtant, de nombreuses études ont prouvé que « les modèles de langues d'enseignement qui suppriment la première langue comme principal support d'enseignement avant la 5e année risquent de conduire la plupart des élèves à l'échec » et, a contrario, « les modèles de langues d'enseignement qui conservent la première langue comme principal support d'enseignement pendant 6 ans peuvent donner de bons résultats dans les contextes africains, sous réserve de disposer de ressources suffisantes.

⁷On peut, en effet, introduire le bilinguisme aussi bien dans des programmes selon la pédagogie par objectif (PPO), que dans ceux qui sont orientées vers les compétences.

⁸OSES/Solidar Suisse et Tin Tua.

⁹Voir l'explicitation de ces modèles dans le cadre conceptuel, en annexe.

¹⁰L1 désigne ici la langue première (langue nationale), alors que L2 désigne le français.

Huit ans d'enseignement en langue maternelle peuvent suffire dans des contextes moins bien dotés, ce qui correspond à la réalité pour la plupart des écoles africaines¹¹».

1.5. Difficultés d'application des curricula dans les salles de classe

Pour être opérationnel, le cadre pédagogique relatif au bilinguisme doit être explicité à travers des contenus de formation des enseignants adéquats et par la production de matériels didactiques et pédagogiques assortis.

Or, l'étude conduite dans les trois pays a montré que la formation du personnel enseignant et du personnel d'encadrement chargés de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue est inadaptée, insuffisante, voire inexistante dans certaines régions concernées par les expérimentations. Ce manque concerne aussi bien la formation continue que la formation initiale des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire.

D'après les contenus et les modules de formation qui nous ont été rapportés ou que nous avons consultés, les thèmes de la formation souffrent en effet de certaines limites auxquelles il convient de remédier :

- une insuffisance de formation en didactique de la L1 ;
- l'absence d'une réflexion sur le transfert de la L1 au français¹²;
- le manque d'outils et techniques permettant aux enseignants de mettre en pratique l'enseignement bi-plurilingue¹³.

De même, le matériel didactique et pédagogique manque de manière récurrente dans les classes bilingues des trois pays. Dans certaines situations, ces matériels existent mais leur production et leur diffusion sont insuffisantes. Dans d'autres cas (pour certaines langues ou certains niveaux de classe avancés), ces ressources n'existent pas.

Le tableau n°3 ci-après présente de manière synthétique les principales caractéristiques du cadre pédagogique du bilinguisme scolaire dans les trois pays, ainsi que ses forces et ses faiblesses.

¹¹OUANE, A. & GLANZ C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011, pp. 165 – 191

¹²Voir, en annexe, l'explicitation de ce concept de transfert.

¹³Nous avons constaté, lors de cette étude, que les formations d'enseignants étaient souvent théoriques et en décalage avec la réalité des salles de classes bilingues.



Tableau 3 : Cadre pédagogique du bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger

	Burkina Faso	Mali	Niger
Approche pédagogique intégrant l'éducation bilingue au niveau national	Approche Pédagogique Intégratrice (API), combinant Approche par Compétences (APC) et Pédagogie par Objectifs (PPO)	Approche par les compétences (APC)	Approche par les Situations APS (variante de l'APC)
Curriculum bilingue développé au niveau national	La réforme curriculaire en cours tente de concilier plusieurs approches bilingues.	Le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental, inspiré de la pédagogie convergente, est fondé sur le bilinguisme.	Le curriculum national intègre le volet bilingue.
Dispositif bilingue de la formation initiale et continue	Depuis 2004, l'enseignement bilingue est pris en compte dans les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP), mais seule la transcription des langues nationales est abordée, et non la didactique. Formations continues jugées insuffisantes et irrégulières.	Pas de prise en compte du bi-plurilinguisme scolaire dans la formation initiale des enseignants. Les projets d'intégration de la didactique bi-plurilingue dans les Instituts de formation des maîtres et à l'école normale supérieure n'ont pas été concrétisés. Formations continues jugées insuffisantes, irrégulières et inadaptées (trop théoriques).	Les formations en didactique bilingue dans les trois ENI (Ecoles Normales d'Instituteurs) expérimentales sont jugées inadaptées et non qualitatives par les enseignants et les formateurs. Le projet d'intégration de la didactique bi-plurilingue à l'école normale supérieure n'a pas été concrétisé.
Production et disponibilité du matériel didactique	De nombreuses ressources ont été conçues par les PTF investis en enseignement bilingue (Solidar Suisse, Tin Tua et ELAN/OIF). Mais le matériel pédagogique est insuffisant pour toutes les classes. Par ailleurs, il n'existe pas dans toutes les langues nationales du pays.	Le matériel pédagogique est rare ; hormis dans les classes de 1 ^{er} et 2 ^e années du primaire appuyées par l'initiative SIRA (en langues nationales).	Le matériel pédagogique existe dans 5 langues nationales, en français et arabe standard pour le 1 ^{er} niveau du préscolaire, les 4 premières années du primaire et l'éducation non formelle des adolescents de 9 à 14 ans. Disponibilité totale de ce matériel pour les 1 ^{er} et 2 ^e années du primaire. Disponibilité partielle pour les 3 ^e et 4 ^e années du primaire. Mais : ce matériel n'a pas été évalué. Une étude mériterait d'être mise en œuvre pour analyser la qualité de ces ressources.
Suivi des enseignants	Suivi assuré par les partenaires techniques et financiers (Solidar Suisse, Tin Tua, Elan/OIF, EDM). Diminution de ce suivi quand les projets-pilotes sont transférés à l'Etat.	Le suivi des enseignants est principalement assuré par le directeur d'école et moins fréquemment par les conseillers pédagogiques.	Suivi national assuré par la DCPLN au début de l'expérimentation bilingue, accompagné des inspecteurs. Puis, diminution de ce suivi au moment de l'extension. Ce suivi est inégal selon les régions, et parfois assuré par les directeurs des écoles.
Forces du cadre pédagogique	Les curricula Solidar Suisse et Tin Tua (transférés à l'Etat) intègrent l'approche bi-plurilingue. La volonté d'extension du bilinguisme scolaire est appuyée par 4 initiatives (Solidar Suisse, TinTua, ELAN et EDM)	Bilinguisme intégré au curriculum de l'enseignement fondamental Mise en œuvre du curriculum appuyé par 2 initiatives (SIRA & ELAN)	Le Cadre d'orientation du curriculum (COC) constitue le référent absolu pour la réforme multilingue au Niger, du primaire et du secondaire. Mise en œuvre du curriculum appuyé par l'initiative ELAN.
Faiblesses du cadre pédagogique	Pas de conception nationale d'un curriculum bilingue puisque coexistent deux approches d'initiatives internationales. L'adoption d'approches différentes en matière de bilinguisme peut-être un atout si elle est mise en œuvre dans le cadre d'expérimentations circonscrites. Mais lors de l'élaboration d'une politique linguistique et d'une approche pédagogique bilingue correspondante, au niveau national, un minimum d'harmonisation méthodologique est recommandée.	Le curriculum (bilingue) n'est pas encore complètement opérationnel (pas mis en œuvre dans les IFM), ni même finalisé pour les classes de, 5 ^e et 6 ^e années du primaire. Sur le terrain, il existe une variété d'approches pédagogiques (SIRA ; ELAN notamment), dont la différence peut poser un problème de compréhension chez les enseignants.	Le document d'orientation du curriculum (DIOC) n'est pas accompagné de texte d'application ; ce qui pose problème sur le plan opérationnel. Les programmes en langues nationales et en français sont identiques : les contenus sont donc répétés et les transferts de la L1 vers la L2 ne sont pas opérés.

1.6. Analyse du cadre pédagogique dans les trois pays

En termes de cadre pédagogique, le Burkina Faso, le Mali et le Niger partagent un certain nombre de points communs, parmi ceux-ci :

- les 3 pays proposent un enseignement bilingue en associant le français avec des langues nationales reconnues et instrumentées (à des degrés divers) ;
- la plupart des modèles bilingues en vigueur dans ces pays pourraient être considérés comme transitionnels (sortie précoce ou tardive). Le dispositif le plus récent, ELAN, qui est expérimenté dans les trois pays, pourrait être considéré comme un « modèle de développement » (« developmental model »), dans lequel les deux langues sont véhiculées durant au moins les trois ou quatre premières années du cycle primaire ;
- toutes les initiatives mises en œuvre dans ces pays ont développé un certain nombre d'outils et de ressources pédagogiques (qui restent souvent à compléter).
- les trois pays ont bénéficié des apports méthodologiques et logistiques de partenaires internationaux qui ont accompagné la mise en place des initiatives de bilinguisme scolaire.

Les trois pays partagent également certaines difficultés sur le plan pédagogique, dont les principales identifiées lors de l'enquête de terrain sont les suivantes :

- un manque de lisibilité des curricula ;
- une validation scientifique limitée des outils pédagogiques produits¹⁴ ;
- le manque de formation, d'outillage et de suivi des enseignants d'écoles bilingues ;
- le manque de formation, d'outillage et de suivi des formateurs de formateurs et des encadreurs ;
- Le manque de ressources bi-plurilingues et les problèmes de mise à disposition de ces ressources.

Ces difficultés ont pour conséquences :

- une démotivation des enseignants ;
- un sentiment d'insécurité scientifique ou méthodologique chez les acteurs éducatifs qui ne savent pas, concrètement, comment fonctionne la didactique bi-plurilingue ;

- un essoufflement de l'adhésion des collectivités locales ;
- un rejet des écoles bilingues par les parents qui les considèrent, du fait de toutes ces difficultés opérationnelles, comme des « écoles au rabais ».

2. Etat des lieux des projets bi-plurilingues actuels dans les trois pays

2.1. Le nombre d'écoles bilingues dans les trois pays

Comme le montre le tableau n° 4 ci-dessous, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif a débuté dans les trois pays au cours des années 1970. Néanmoins, dans aucun de ces pays, l'enseignement bilingue n'est à ce jour généralisé.

Selon les données collectées dans le cadre de cette étude, il y aurait en effet environ **240 écoles bilingues au Burkina Faso, 6 000 au Mali et plus de 5 000 au Niger.**

Mais, lors des enquêtes de terrain, il est apparu que de nombreuses écoles répertoriées comme étant « des écoles bilingues » fonctionnaient en réalité de manière monolingue, uniquement en français. Beaucoup d'enseignants de classes bilingues, faute de formation, d'outils ou de suivi, ont en effet tendance à animer leurs cours comme ils l'avaient toujours fait auparavant, uniquement en français.

Par conséquent, le nombre d'écoles qui fonctionnent réellement de manière bi-plurilingue est inférieur aux statistiques « officielles » (présentées dans le tableau n° 4 ci-dessous).

¹⁴Les experts linguistes et didacticiens experts en didactique bi-plurilingue devraient davantage être sollicités.

Tableau 4 : les langues de l'école au Burkina Faso, Mali et Niger

	Burkina Faso	Mali	Niger
Date de l'introduction des langues nationales à l'école (Interruption de 1984 à 1993)	1979	1979	1973
Nombre d'écoles déclarées comme étant bilingues (primaire)	240 écoles bilingues (2019)	Environ 6 000 écoles bilingues (estimation)	Environ 5 000 écoles bilingues (2019)
% d'écoles bilingues sur le total des écoles primaires	2 %	50 %	30 %

2.2. Initiatives bi-plurilingues en cours dans les trois pays

Comme énoncé précédemment, dans chacun des pays, le système éducatif prend en charge la réforme bilingue en la combinant à une réforme curriculaire transversale à toutes les disciplines.

À côté des dispositifs pilotés par l'État, des initiatives sont développées par des partenaires privés et publics, nationaux et internationaux, sous la tutelle de l'État.

Parmi les projets actuellement mis en œuvre dans les trois pays, nous pouvons distinguer :

- Des projets venant s'intégrer au processus de généralisation du bilinguisme en appuyant la mise en œuvre de la réforme curriculaire. C'est le cas du projet **SIRA**¹⁵ au Mali qui n'appuie pas moins de 4 500 écoles bilingues ;
- Des projets régionaux d'expérimentation et d'appui au déploiement du bilinguisme : c'est le cas du projet **ELAN**¹⁶, mis en œuvre dans douze pays d'Afrique subsaharienne¹⁷, dont le Burkina Faso, le Mali et le Niger ;
- Des projets d'expérimentation du bilinguisme au niveau national, mis en œuvre par des ONG telles que Plan International (projet NECS au Niger) ou Concern International (au Niger).

2.2.1. L'initiative ELAN, commune aux trois pays

2.2.1.1. Présentation de l'initiative ELAN

L'initiative ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) appuie douze pays d'Afrique subsaharienne dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échange d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif visé par l'initiative ELAN est le suivant :

« Améliorer les enseignements-apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle »¹⁸.

Le maintien de la langue première de l'apprenant tout au long de la scolarité primaire ainsi que les transferts de la langue première de l'apprenant vers le français sont au cœur du projet ELAN.

2.2.1.2. Effectifs ELAN

ELAN expérimente son approche dans 110 écoles au Mali, 30 au Burkina Faso et 10 au Niger.

¹⁵SIRA : Selected Integrated Reading Activities, financé par USAID ; ce projet débuté en 2016 arrive à terme en 2021.

¹⁶ELAN : Ecole & Langue Nationale en Afrique, financé par l'AFD et l'OIF, débuté en 2013, sa troisième phase a démarré en 2020 ; il est actuellement mis en œuvre dans 12 pays d'Afrique sub-saharienne.

¹⁷Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo.

¹⁸Source : <https://ifef.francophonie.org/node/227>

2.2.1.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative

L'initiative ELAN présente un certain nombre de forces qu'il apparaît utile de considérer dans la perspective du développement de l'enseignement bilingue, tout en corrigeant certaines de ses faiblesses pour en renforcer la démonstration de sa pertinence.

Forces de cette initiative

- + Approche disposant d'un encadrement scientifique international ;
- + Suivi pédagogique des écoles jugé qualitatif par les partenaires ;
- + Approche standard adaptable à tout curriculum, comme l'atteste son expérimentation dans 12 pays francophones différents ;
- + Résultats des apprentissages jugés satisfaisants¹⁹ ;
- + Expertise dans le domaine du transfert de la L1 vers la L2.

Par ailleurs, dans la perspective d'une extension du bilinguisme, ELAN présente l'avantage de disposer d'outils didactiques variés et des modules de formations qui peuvent être utilisés en formation des formateurs.

Faiblesses de cette initiative

- l'irrégularité du système d'évaluation, ce qui, selon les personnes interrogées lors de l'enquête, « ne permet pas de capitaliser les acquis de l'initiative » ;
- l'irrégularité des décaissements des fonds par les partenaires entraînant des coupures dans la mise en œuvre de l'approche.

2.2.2. Initiatives bi-plurilingues au Burkina Faso

Parmi les 240 écoles bilingues opérationnelles au Burkina Faso, se trouvent celles des initiatives bilingues ayant terminé leur phase expérimentale et ayant été transférées à l'État :

- Écoles qui mettent en œuvre le curriculum MENAPLN/Solidar Suisse : environ 230 écoles ;
- Écoles qui mettent en œuvre le curriculum Tin Tua : 8 écoles.

Parmi les écoles bilingues anciennement MENAPLN/Solidar Suisse, 60 accueillent de nouvelles expérimentations bilingues :

- 30 écoles expérimentent la méthode ELAN-OIF²⁰ ;
- 30 autres expérimentent la méthode Programme qualité Enfants du Monde (EDM).

2.2.2.1. Présentation synthétique de l'initiative MENAPLN/Solidar Suisse

Les spécificités des écoles bilingues « Solidar Suisse » sont les suivantes :

- Durant les deux premières années d'enseignement, les langues nationales sont matières et médiums d'enseignement alors que le français est enseigné uniquement comme matière.
- Une fois que la langue française est suffisamment maîtrisée par les élèves (au cours de la troisième année), elle devient à son tour médium d'enseignement.
- La langue nationale est maintenue comme matière d'enseignement durant toute la scolarité.
- L'enseignement bilingue concerne toutes les matières, et pas seulement les cours de « langue et communication ».
- La totalité du programme du primaire est couvert en 5 années dans les écoles Solidar Suisse, contre 6 dans les écoles monolingues classiques.
- Solidar Suisse propose un enseignement bilingue avant l'école primaire ainsi qu'au niveau secondaire, créant ainsi « un continuum d'éducation bilingue ».
- Avant que les écoles Solidar Suisse soient transférées à l'État, les résultats des élèves scolarisés en écoles bilingues étaient supérieurs à ceux des écoles classiques²¹.

2.2.2.2. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative MENAPLN/Solidar Suisse

Principales forces :

- + La conception de l'enseignement de base bilingue comme un continuum qui intègre trois niveaux d'enseignement à savoir les « 3 E²² » pour le niveau préscolaire, les « EPB²³ » et « EPT » pour le niveau primaire et les « CMS²⁴ » pour le niveau secondaire.

¹⁹ Voir les résultats de ces évaluations dans les rapports nationaux.

²⁰ Voir la présentation du dispositif ELAN dans la partie précédente

²¹ Voir le détail dans le rapport « Burkina Faso »

²² 3 E : Espaces d'Éveil Éducatifs

²³ EPB : écoles primaires bilingues ; EPT : écoles primaires trilingues (français, arabe, langues nationales)

²⁴ CMS : Collèges Multilingues Spécifiques

- + Une baisse des déperditions scolaires et une amélioration du niveau des élèves lorsque les écoles bilingues sont correctement suivies et accompagnées.
- + La réduction d'au moins une année de la durée du cycle primaire.
- + Le choix du maintien de la langue première de l'enfant, aux côtés du français, tout au long du cycle primaire.
- + La revalorisation de la culture locale.
- + L'implication des parents d'élèves dans les écoles.

Faiblesses :

- Les bilans de recherche consultés et les acteurs interrogés lors de cette enquête rapportent que les faiblesses des écoles primaires bilingues MENAPLN/ Solidar Suisse apparaissent essentiellement au niveau de la mise en œuvre au cours des dernières années (depuis 2007-2008 en particulier).
- Cependant certaines faiblesses intrinsèques à l'initiative ont également été mises en évidence, notamment le fait que la place réservée à la L1 est très inférieure à celle de la langue française à partir de la 4^e année.

2.2.2.3. Présentation synthétique de l'initiative TinTua

Les écoles primaires bilingues (EPB) TinTua constituent l'autre modèle bilingue intégré par l'État burkinabè en 2007, à peu près au même moment que les EPB Solidar Suisse.

Outre le fait que la langue première devient matière à partir de la quatrième année dans les écoles TinTua, la principale différence entre l'approche MENAPLN/ Solidar Suisse, l'approche ELAN et l'approche TinTua réside dans le fait que TinTua privilégie l'immersion de l'apprenant dans la langue cible (L1 ou L2) et proscrit le recours à la langue source à l'oral (sauf au début de l'apprentissage, en lecture et en écriture, où l'utilisation des ressemblances entre la L1 et les L2 est encouragée).

2.2.2.4. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative TinTua

L'étude ne nous a pas permis de collecter des données qui auraient permis d'évaluer cette initiative, et nous recommandons la mise en œuvre d'études

longitudinales et comparatives visant à évaluer cette méthodologie et en à faire émerger les forces et les éventuelles pistes d'amélioration.

2.2.2.5. Présentation du programme qualité Enfants du Monde (EDM)

Le programme vise la mise en place de « processus éducatifs qui assurent une appropriation théorique et pratique de connaissances permettant de comprendre et de transformer la réalité dans laquelle les apprenants sont insérés ». Ces processus sont facilités par une approche développée dans de nombreux pays depuis plus d'une vingtaine d'années : la Pédagogie du Texte (PdT).

Le programme au Burkina Faso est récent : il a été initié en 2017.

Lors de notre enquête de terrain, nous n'avons pu recueillir aucun avis concernant les forces et faiblesses de ce programme. Comme pour TinTua, nous recommandons la mise en œuvre d'études visant à évaluer cette méthodologie et en à faire émerger les forces et les éventuelles pistes d'amélioration.

2.2.3. Initiatives bi-plurilingues au Mali

Le dispositif d'écoles bilingues géré par l'État est appuyé par deux initiatives des partenaires techniques et financiers :

- Le projet ELAN (Écoles & Langues Nationales en Afrique), lancé en 2013 par l'OIF, qui concerne 110 écoles à Ségou, Mopti, Gao, Ménaka et Bamako, en intégrant quatre langues nationales (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq)²⁶.
- Le projet SIRA (Selected Integrated Reading Activities), lancé en 2016 par l'USAID, appuie 4 500 écoles primaires dans les régions sud du pays (Koulikoro, Ségou, Sikasso et Bamako) en se concentrant sur le bamanankan.

²⁵Source : Appel à projets lancé par Enfants du Monde Education de qualité au Burkina Faso.

²⁶Présenté dans la partie précédente. (OMAES), Cowater Sogema et l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP)

2.2.3.1. Présentation synthétique de l'initiative SIRA

L'initiative SIRA de l'USAID/Mali promeut une « approche équilibrée²⁷ » visant à outiller les élèves d'un ensemble de stratégies et de techniques permettant de faciliter l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Le projet SIRA²⁸, ou « le chemin de la lecture²⁹ », a été initié en février 2016. Il est financé par l'USAID à hauteur de 30,5 milliards de francs CFA, pour une durée de cinq ans³⁰.

2.2.3.2. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative SIRA

Principales forces :

- + un matériel pédagogique, des formations et un suivi jugés appréciables par les personnes enquêtées ;
- + des actions régulières d'évaluation des élèves ;
- + des progrès rapides des élèves en lecture et écriture de leur langue première³¹ ;
- + intégration du volet communautaire ;
- + collaboration étroite avec le ministère, la société civile et les entreprises.

Inconvénients :

- l'introduction de la langue première en tant que langue d'enseignement se limite aux deux premières années du cycle primaire ;
- Les élèves arrivant en 3e année après 2 ans dans une école SIRA se trouvent sans repère, dans un système très différent (le système monolingue francophone) ;
- Le français apparaît très peu et paraît occulté ;
- Semble prioriser une langue dominante (Bamanankan) sur les autres langues nationales.

2.2.4. Initiatives bi-plurilingues au Niger

Le dispositif d'écoles APS/bilinguisme géré par l'État nigérien est appuyé par plusieurs initiatives pilotées par des partenaires techniques et financiers :

- Le projet NECS (finalisé en 2019) ;
- Le projet ELAN/OIF³² ;
- Le projet « Concern ».

2.2.4.1. Présentation synthétique du projet NECS

Le projet NECS (Niger Education Community Strengthening, Projet d'Éducation et de Renforcement Communautaire) est la suite d'un autre projet appelé IMAGINE, (Improve Girl Education in NIGER) mis en œuvre en 2008 et interrompu en 2010 suite au coup d'État militaire.

NECS a, entre 2012 et 2019, couvert 183 écoles dans l'ensemble des 8 régions du pays, en deux phases :

- NECS (4 ans) et
- NECS+ (prolongation de 2 ans)³³.

L'objectif général du projet était « d'améliorer les opportunités d'accès à l'éducation en renforçant les liens entre les écoles et les structures communautaires et étatiques ». De manière spécifique, il a visé l'amélioration des apprentissages en lecture des élèves du primaire, d'une part et d'autre part, celle de l'accès à une école de qualité, en particulier en ce qui concerne les filles.

Le projet a ciblé essentiellement les niveaux de 1re et 2e années de scolarisation et a consisté en l'expérimentation d'une approche nouvelle de lecture-écriture fondée sur l'utilisation des langues nationales : l'Approche systématique de la lecture (ASL).

2.2.4.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS³⁴

Forces

- + Approche novatrice d'apprentissage de la lecture-écriture, avec des présupposés scientifiques récents et un accent important mis sur la lecture dans le cursus scolaire ;
- + Résultats d'apprentissage globalement jugés très satisfaisants ;

²⁷Approche qui travaille de façon égale le décodage et l'encodage ; la compréhension et la production de textes.

²⁸Selected Integrated Reading Activities (Activités Intégrées de lecture Selectives)

²⁹« Sira » signifie « la route » en bamanankan, il s'agit d'un terme issu du terme arabe, « sirât », signifiant « voie » ou « chemin »

³⁰Programme mis en œuvre par Education Development Center (EDC) et ses partenaires : School to School International (STS), Save the Children, Œuvre Maliennne d'Aide à l'Enfance au Sahel

³¹Voir le détail des évaluations dans le rapport national « Mali ».

³²Voir la description du projet dans la partie précédente.

³³USAID, Plan International, « Niger Education and community strengthening (NECS) ».

³⁴NECS : Niger Education and Community Strengthening

- + Production d'une quantité importante de matériels de lecture dans 4 langues nationales ;
- + Approche en cours d'intégration dans le dispositif global de la réforme.

Faiblesses

- Approche limitée à la lecture-écriture et aux deux premières années du cycle primaire ;
- Manque d'articulation entre les apprentissages en langue nationale et ceux à réaliser ou réalisés en français ;
- Coût très élevé des matériels produits ;
- Appropriation insuffisante de l'approche par les structures étatiques.
- Activités suspendues depuis juin 2019, suite à la clôture du projet NECS.

2.2.4.3. Présentation synthétique du projet Concern

L'ONG CONCERN Niger intervient dans les régions de Tahoua, Tillabéri et de Diffa depuis plus de 5 ans, dans 55 écoles classiques pour l'introduction de l'approche ELAN³⁵ de lecture et d'écriture les deux premières années du primaire.

Ce programme, en dépit de la qualité des outils produits, est d'une utilité réduite pour un développement du bilinguisme, parce que ses outils et ses modalités se limitent à la lecture en langue nationale, et parce qu'il porte seulement sur les deux premières années du primaire, même s'il contribue indirectement à faciliter le passage au français, de par sa méthodologie, sans lien avec la langue.

2.3. Bilan concernant l'état des lieux actuel des initiatives bilingues dans les trois pays

Nous constatons, à travers cette présentation synthétique des initiatives bi-plurilingues actuellement mises en œuvre dans les trois pays, que la couverture du bilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger demeure tributaire des programmes des partenaires techniques et financiers (PTF).

Par ailleurs, l'analyse de l'historique des expérimentations bi-plurilingues dans ces trois pays

(voir les rapports nationaux) prouve que les initiatives portées par les PTF ont tendance à être interrompues lorsque les bailleurs cessent leur financement. Or, ce manque de pérennité joue en défaveur de l'enseignement bi-plurilingue et conduit parfois certains parents et acteurs éducatifs (pourtant convaincus des avantages du bilinguisme scolaire) à préférer un enseignement monolingue en langue française plutôt qu'un enseignement bilingue susceptible d'être interrompu lors du départ des bailleurs.

De plus, on remarque dans certains pays que la conduite et le pilotage (le leadership) des projets est laissée à l'initiative des PTF, avec des modes de fonctionnement différents sur le même type d'intervention bilingue (c'est notamment le cas au Burkina Faso). Ce fonctionnement parfois concurrentiel pose des problèmes de lisibilité et d'opérationnalisation des réformes bi-plurilingues. Quand plusieurs méthodologies bilingues sont expérimentées en même temps et ne sont pas évaluées de manière rigoureuse, comment capitaliser les acquis ? Comment harmoniser les programmes ? Comment corriger les lacunes ? Autant de difficultés qui ralentissent les projets d'extension et/ou de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue.

Se pose, enfin, la question du suivi/financement des projets après le départ des PTF. Au Burkina Faso, les évaluations organisées dans les écoles bilingues avant et après leur transfert à l'État ont prouvé que la qualité des enseignements/apprentissages avait considérablement baissé dès l'année de transfert des projets à l'État.

Projets dépendants de l'appui des PTF, limites de la « démarche-projet », manque d'harmonisation des pratiques bilingues sur le terrain, autant de signaux défavorables dans la perspective d'une généralisation et qui ont pour conséquence :

- Une démotivation de nombreux acteurs éducatifs, qui, lorsque nous les avons interrogés sur leurs représentations de l'enseignement bilingue, nous ont parfois répondu qu'il s'agissait « d'un éléphant qui avait accouché d'une souris » ou « d'un beau bébé qui refusait de naître » (Mali).

³⁵ Voir la présentation détaillée du projet ELAN dans la partie précédente.

- Une frustration parmi les équipes pédagogiques qui ont expérimenté des projets bilingues jugés très efficaces et qui, subitement, ont dû changer de méthode bilingue ou animer à nouveau leurs classes de manière classique, en français seulement.
- Une prudence chez les parents, pourtant convaincus par les avantages du bilinguisme, qui considèrent que l'interruption fréquente de ces programmes affecte trop la scolarité de leurs enfants.
- Des difficultés, pour certains enseignants, à gérer ces changements de programmes et à comprendre concrètement ce qu'on attend d'eux dans les salles de classe³⁶ ».

3. Les blocages dans la mise en oeuvre du bi-plurilinguisme scolaire

Comme énoncé précédemment, le Burkina Faso, le Mali et le Niger sont officiellement engagés en faveur d'une extension³⁷ (Burkina Faso) ou d'une généralisation (Mali et Niger) de l'enseignement bi-plurilingue, comme le prouvent les cadres juridiques et politiques de ces trois pays. Mais de nombreuses lacunes institutionnelles ont été identifiées par les personnes interviewées lors de l'enquête, dans les trois pays. Le tableau ci-dessous, n° 5, résume les faiblesses d'ordre institutionnel.

Tableau 5 : faiblesse du cadre institutionnel au Burkina Faso, Mali et Niger

	Burkina Faso	Mali	Niger
Faiblesses du cadre institutionnel	<p>Absence de politique linguistique explicite.</p> <p>Absence de texte d'application du principe multilingue énoncé dans la Constitution.</p> <p>Insuffisance de textes d'application de la loi d'orientation de 2007.</p> <p>Insuffisance d'orientation et d'encadrement du bi-plurilinguisme conduisant à une faible appropriation par les cadres de l'autorité éducative (niveaux central et déconcentré), les parents et les communautés.</p>	<p>Manque de textes d'application (décrets) pour permettre la mise en œuvre des orientations législatives.</p> <p>Défaut d'application stricte des textes de programmation ou de politique sectorielle en matière d'éducation bilingue.</p> <p>Manque d'une structure dédiée pour assurer la coordination et le pilotage de la réforme bilingue.</p>	<p>Absence de politique linguistique explicite.</p> <p>Absence de texte réglementaire encadrant l'expérimentation de l'enseignement multilingue.</p> <p>Absence d'arrêté pour définir l'organisation de l'administration centrale et attributions des responsables.</p> <p>Inexistence d'un organisme indépendant de validation scientifique des options retenues.</p>

Par ailleurs, d'autres blocages ont été identifiés lors de l'enquête, qui ralentissent la mise en œuvre concrète de ces réformes bi-plurilingues dans les salles de classe.

L'analyse des forces et faiblesses des différentes initiatives a notamment montré les inconvénients de formules que l'on pourrait qualifier de « pilote » ou d' « expérimentales », qui comportent une approche souvent limitée, notamment dans le temps (durée limitée des projets mais également initiatives circonscrites au deux ou trois premières années du cycle primaire).

Ces initiatives, lorsque cela fait partie de leurs objectifs,

ne parviennent à appuyer l'Etat que de manière partielle dans la mise en œuvre du bi-plurilinguisme, notamment en matière de ressources didactiques et en matière de formation des enseignants.

Les initiatives émanant de l'Etat se heurtent quant à elles à un défaut de planification de la réforme linguistique scolaire et au manque de textes réglementaires organisant la mise en œuvre du bi-plurilinguisme à l'école.

³⁶Mignot, Christelle, « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*
³⁷Option privilégiée pour l'instant par les autorités administratives

Parmi les principaux blocages identifiés dans les trois pays, notons :

1. Le manque de ressources pédagogiques dans certaines langues ;
2. Le manque de ressources bilingues (notamment en ce qui concerne le transfert de connaissances de la L1 vers la L2) ;
3. Lorsque les ressources existent, se pose le problème de l'acheminement de ces dernières dans les écoles bilingues ;
4. Le manque de prise en compte de la didactique bi-plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants ;
5. Les problèmes de recrutement et d'affectation des enseignants de classes bilingues ;
6. L'insuffisance de suivi de proximité des enseignants de classes bilingues.
7. Le manque d'évaluation des initiatives / projets / innovations / expérimentations mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis ;
8. L'absence de système de suivi-évaluation visant à démontrer concrètement les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues ;
9. Les blocages dans la concrétisation du transfert de compétences aux collectivités locales dans le cadre des projets de décentralisation ;
10. L'insuffisance d'un dispositif efficace de suivi et d'accompagnement de la mise à l'échelle de la réforme nationale ;
11. Le manque de données statistiques fiables et à jour concernant les écoles bilingues ;
12. L'absence de textes réglementaires visant à organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire ;
13. L'absence d'une structure chargée de la planification linguistique scolaire, du pilotage, de suivi et de la coordination avec les autres structures en matière de réforme bilingue.
14. L'insuffisance des actions de sensibilisation des populations sur les avantages de l'enseignement bilingue fondés sur des résultats avérés d'expérimentations bi-plurilingues.

Outre ces difficultés, au Burkina Faso, il manque par ailleurs :

- la mise en œuvre d'une réforme curriculaire qui permettrait d'aboutir à un curriculum bilingue harmonisé au niveau national ;
- une procédure de transfert des projets pilotes à l'État³⁸.

De manière générale, bon nombre de ces blocages sont dus, principalement, à l'absence de textes réglementaires visant à organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme.

Les acteurs éducatifs interrogés lors de l'enquête ont en effet expliqué qu'il n'existait aucun acte administratif qui obligeait les services centralisés ou décentralisés à appliquer les lois en faveur du bi-plurilinguisme scolaire. Or, un tel manque sur le plan opérationnel entrave considérablement le processus d'extension et/ou de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue.

4. Recommandations dans la perspective de la généralisation ou de l'extension de l'enseignement bilingue

4.1. Établir un plan d'action ciblé pour une planification multidimensionnelle de la généralisation

Des textes législatifs et administratifs, des politiques sectorielles et des stratégies d'extension ou de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue ont été établis et témoignent d'une volonté politique d'engagement dans la réforme bilingue dans les trois pays. Cependant, ce cadre juridique et institutionnel général attend une impulsion pratique. En effet, il ne peut ni efficacement fonctionner, ni produire de résultat sans un plan d'action prenant appui sur un état des lieux objectif, avec une planification claire des actions à entreprendre au niveau des différentes composantes du projet de généralisation.

4.2. Élaborer et promouvoir une politique linguistique scolaire claire

La promotion des langues nationales, vecteurs des cultures nationales, constitue une première étape

³⁸Le projet d'extension de certaines expérimentations transférées au ministère en charge de l'éducation nationale semble en effet être enlisé, et la baisse des résultats des écoles bilingues depuis le transfert à l'État n'encourage pas les efforts en ce sens.

nécessaire ; elle a été accomplie dans les trois pays. Il convient désormais, dans l'optique d'une extension du bilinguisme scolaire, de rationaliser la politique linguistique éducative et d'effectuer les choix appropriés concernant les langues nationales à enseigner en fonction des localités, des usages linguistiques dans ces localités, de la carte scolaire et des ressources humaines capables d'assurer cet enseignement. Cette étape est certes sensible, parce qu'elle touche, entre autres, aux identités et aux rapports entre les différents groupes qui composent les sociétés. Elle est cependant nécessaire. Une telle politique pourrait être l'occasion de préciser ou de redéfinir le statut et les fonctions scolaires de la langue officielle, notamment dans ses rapports aux langues nationales enseignées.

Une politique linguistique scolaire doit également fournir des orientations et des normes claires, permettant de faire de l'apprentissage dans la langue maternelle un outil pertinent pour relever le défi de la crise d'apprentissage dans les trois pays.

Cette recommandation a comme corollaire celle de la nécessité d'instrumenter les langues qui ne le sont pas, ou pour d'autres langues, de compléter leur instrumentation, afin d'en faire de véritables véhicules de scolarisation et qu'elles permettent au formateur et à l'enseignant de choisir les supports pédagogiques appropriés. Pour ce faire, une collaboration est à rechercher ou à renforcer avec d'une part les instances nationales académiques chargées des langues nationales (l'Académie des langues du Mali, par exemple) et d'autre part, au niveau régional, l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), qui contribue au développement de la recherche sur les langues africaines et à leur valorisation pour leur utilisation comme langue de communication dans l'Union Africaine.

4.3 Mettre en place ou consolider une structure de gouvernance du bilinguisme pour une mise en œuvre d'une stratégie de généralisation

Des stratégies ou des plans d'extension/généralisation ont été ébauchés dans le cadre d'exercices programmatiques et ou à l'occasion des réformes curriculaires (Niger et Mali). Ils devraient être soutenus et suivis par une structure de gouvernance nationale,

voire régionale, qui n'existe actuellement dans aucun des trois pays.

Cette structure devrait :

- définir et veiller à la mise en œuvre ou à l'actualisation des finalités de l'enseignement bilingue (objectifs qui restent incertains aux yeux de la plupart des acteurs aujourd'hui), à travers des évaluations et analyses des résultats ;
- confirmer ou ajuster les choix linguistiques, notamment au plan régional ou local ;
- définir les rôles respectifs des différents acteurs : les responsables centraux et régionaux concernés par le bilinguisme, les collectivités territoriales (en contexte de décentralisation), l'administration scolaire régionale et locale, ainsi que les partenaires techniques et financiers ;
- assurer la planification, le suivi et éventuellement les aménagements des principales activités liées à la mise en place du bilinguisme scolaire ;
- intervenir sur les points d'achoppement ou de blocage rencontrés lors des différentes expériences conduites jusqu'à présent dans les trois pays.

4.4. Disposer d'un cadre et d'une planification budgétaires pour le financement de la généralisation effective de l'enseignement bilingue

La généralisation de l'enseignement bilingue ou de la réforme curriculaire fondée sur le bilinguisme doit apparaître comme une politique publique et doit se traduire en tant que telle dans le budget de l'État. Cela constitue un facteur important de durabilité de cette réforme bilingue, évitant les risques et les aléas des financements tributaires de la présence limitée dans le temps des bailleurs de fonds (PTF). Ainsi, le financement ne serait plus dépendant des initiatives des partenaires extérieurs mais plutôt la résultante d'une initiative nationale, résolument portée par l'État. L'élaboration d'un cadre budgétaire intégrant, en synergie, la contribution de l'État, celle des collectivités territoriales (dans le cadre du processus de décentralisation) ainsi que celle des partenaires techniques et financiers, constitue une étape incontournable à réaliser. Ce cadre budgétaire doit comporter un plan de financement, élaboré à partir de la planification des actions envisagées dans la stratégie de généralisation, des étapes et des volets à préciser au plan financier.

4.5. Former les acteurs pédagogiques en adéquation avec les exigences d'un système éducatif bi-plurilingue

Dans les trois pays, les enquêtes ont mis en évidence un certain nombre de défaillances, qui font apparaître la formation des enseignants, des formateurs et des encadreurs comme la priorité opérationnelle.

Le manque de politique de formation formalisée et de stratégie claire pour assurer une formation de qualité, réduit en effet les chances d'établir un dispositif de formation adéquat. Ainsi, une fois que les préalables politiques auront été posés et la stratégie de généralisation élaborée ou réajustée, un plan de formation et les contenus correspondants devront être élaborés, autant pour la formation initiale et que pour la formation continue.

La formation des acteurs pédagogiques nécessite qu'au préalable toutes les langues retenues pour être enseignées soient convenablement instrumentées (voir recommandation 4.2.) et implique également qu'un dispositif de gestion du personnel enseignant prenant en compte les aspects linguistiques (langues maîtrisées par l'enseignant, langues enseignées dans les écoles d'affectation, ...) et pédagogiques (contenus appropriés) soit instauré et opérationnel.

4.6. Concevoir ou aménager le matériel didactique selon une perspective bilingue et en assurer la distribution adéquate

La conception conforme au bilinguisme et la disponibilité d'outils et documentations adéquats constitue un des points névralgiques de la généralisation. Nos enquêtes ont montré en effet des dysfonctionnements au niveau de la conception, puis de la mise à disposition des outils pédagogiques, ce qui préjudiciable à l'application du bilinguisme.

Il s'agit donc de doter tous les acteurs de matériel pédagogique de qualité, adapté aux besoins, pertinent au regard de la formation reçue, en quantité suffisante et distribué à temps.

Ce matériel doit concerner tous les niveaux selon la progressivité convenue, couvrir les disciplines au programme et répondre aux besoins de tous les acteurs : élèves, enseignants et encadreurs.

Par ailleurs, les manuels en langues nationales gagneraient à être conçus selon une orientation bilingue et axés sur la didactique d'une langue première d'enseignement et non une reproduction traduite des manuels d'une langue étrangère. Les manuels de français devraient prendre en compte le principe du transfert linguistique de la L1 vers la L2.

Une telle action nécessite une planification pédagogique, technique, financière et logistique qui intègre tous les segments de la chaîne éditoriale : conception, édition, impression, conditionnement et distribution. Selon les cas, et en fonction de la longévité du manuel dans chacun de ces pays, il est recommandé soit de réécrire le manuel (si le niveau de longévité est atteint, en moyenne 8 ans), soit de l'aménager en cas de réédition d'une version expérimentale.

4.7. Renforcer le suivi dans les écoles

Le suivi établit le trait d'union entre la formation des acteurs et la réalisation par eux des activités pédagogiques attendues sur le terrain. Dans un contexte d'inadéquation ou d'une exploitation réduite des formations délivrées aux acteurs pédagogiques de l'enseignement bilingue, le suivi constitue une nécessité afin d'ajuster le dispositif de formation aux besoins des salles de classe. Or, les enquêtes réalisées dans les trois pays ont montré l'insuffisance du suivi, voire son absence dans certaines régions ou établissements concernés par les expérimentations bi-plurilingues.

4.8. Définir une stratégie, un dispositif et des outils d'évaluation de la réforme bilingue

L'évaluation des acquis des élèves et des performances des enseignants apparaît tout aussi nécessaire. Or, les évaluations qui sont réalisées actuellement le sont essentiellement dans le cadre des initiatives conduites par des partenaires extérieurs, alors qu'elles devraient être insérées dans le dispositif commun de l'enseignement bilingue, a fortiori dans le cadre d'un curriculum réformé et bilingue.

Les évaluations doivent sans aucun doute se concentrer sur l'efficacité intrinsèque des caractéristiques de l'enseignement bilingue et doivent permettre

d'évaluer les acquis des élèves afin d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs du bilinguisme et d'en tirer les conséquences au niveau de la régulation et de la remédiation.

Elles peuvent se faire en référence aux objectifs de la programmation du bilinguisme, mais aussi en référence aux standards régionaux (PASEC, EGRA). Cette tâche peut être confiée à la structure de gouvernance du bilinguisme.

4.9. Communiquer pour une meilleure lisibilité de l'efficacité de l'enseignement bilingue

Les résultats d'apprentissage obtenus dans le cadre d'initiatives d'enseignement bilingue portées par les partenaires techniques et financiers des États démontrent les apports de cette formule en termes éducatifs. Ces résultats semblent néanmoins trop peu connus du grand public. En effet, les parents d'élèves perçoivent davantage les insuffisances dans la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire que leurs bienfaits. Cette situation contribue à nourrir une perception négative de l'enseignement bilingue au sein de la population et, finalement, à freiner voire dégrader l'appropriation nationale de cette formule éducative.

Afin de changer cette image défavorable de l'enseignement bilingue, des stratégies de communication devront être élaborées, avec comme préalable l'existence d'une politique linguistique et d'une stratégie de généralisation portées par une ferme volonté exercée depuis le sommet de l'État.



Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, n'est pas nouvelle au Burkina Faso, au Mali et au Niger, elle s'inscrit dans l'histoire récente. La première réforme bilingue au Mali date de 1962. Celles du Burkina Faso, de 1979. La première expérimentation bilingue au Niger remonte quant à elle à 1973.

Actuellement, ces trois pays sont toujours engagés sur la voie du bi-plurilinguisme scolaire. Les textes législatifs préconisant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif, avec des intentions d'extension ou de généralisation de la réforme bilingue le prouvent.

Cependant, en dépit des efforts colossaux consentis par différents acteurs nationaux et bilatéraux en vue de capitaliser les acquis de l'expérience malienne de l'éducation bilingue, beaucoup reste à faire.

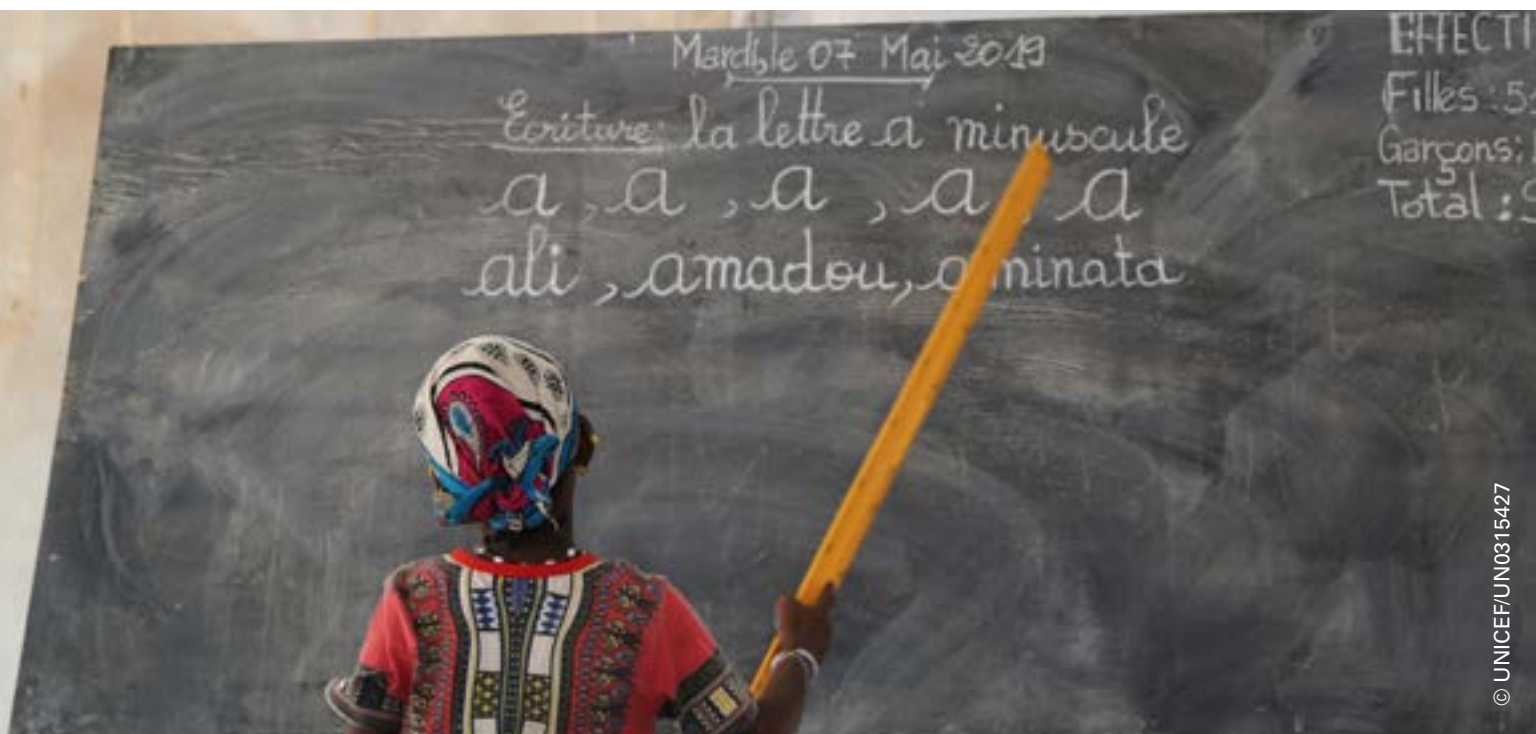
En effet, ces lois ne sont pas accompagnées de textes d'application visant à planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. Pour cette raison, on observe un contraste important entre ce qui est inscrit dans la loi d'une part et la réalité des salles de classe d'autre part.

Par ailleurs, l'État s'appuie sur des initiatives bilingues portées par des PTF qui apportent une réelle plus-value aux niveaux institutionnel, didactique, pédagogique

et communautaire, mais qui présentent des limites, notamment parce qu'elles sont circonscrites dans le temps et qu'elles ne concernent pas toutes les langues nationales du pays.

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, des textes réglementaires doivent être rédigés aux niveaux national et régional et une structure doit être mise en place pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme. Et cela, aussi bien aux niveaux de la formation des acteurs éducatifs, de l'instrumentation des langues, de la production de ressources didactiques et pédagogiques destinées aux classes bilingues, de la gestion et le suivi des enseignants de classes bilingues que de l'évaluation, la capitalisation et l'harmonisation des pratiques bilingues.

Il convient par ailleurs de déployer ou de renforcer les campagnes de communication et de plaider sur l'intérêt d'un enseignement réellement bilingue, auprès des différents acteurs et notamment des parents d'élèves, dont l'enquête a fait apparaître des résistances suite aux dysfonctionnements dans la mise en œuvre de la réforme bilingue. Ce plaidoyer sera d'autant plus efficace qu'il utilisera des arguments objectifs sur les apports du bilinguisme, et qu'il sera construit à partir de pratiques réussies et de résultats positifs de cet enseignement.



Annexe : Clarification des concepts opératoires et des domaines du bilinguisme scolaire

L'objectif de cette clarification terminologique et conceptuelle est d'harmoniser les termes utilisés, de les rattacher aux analyses réalisées dans la présente étude et de voir leurs implications dans les recommandations.

Par ailleurs, ces concepts, présentés sous formes de repères, sont destinés à éclairer les responsables concernés par l'éducation bilingue dans les trois pays de l'étude.

Multilinguisme et plurilinguisme

- Le terme de « multilinguisme » renvoie à la coexistence de plusieurs langues ou variétés de langues dans un environnement socio-culturel, politique et institutionnel ; il se situe à un niveau collectif, celui de toute une société ou un pays. Ces langues ont des niveaux variables d'étendue géographique, ethnique et fonctionnelle (leur utilité).

- Le « plurilinguisme » se situe au niveau des usages linguistiques des individus : un ou des individus sont plurilingues dans un pays multilingue ; ce qui est le cas des trois pays concernés par la présente étude.

- Le concept de « bi-plurilinguisme » renvoie au point de vue de l'apprenant, pour qui l'école est bilingue. Dans sa salle de classe, l'enfant est en effet exposé successivement et/ou simultanément à deux langues (par le préfixe « bi ») : sa langue première ou maternelle et le français. Mais cet élève évolue dans un système scolaire caractérisé par la diversité des langues des apprenants (« plurilingues »).

Bilinguisme

Le terme de « bilinguisme » renvoie à la coexistence de deux langues selon les statuts et les fonctions de ces deux langues en présence dans la société ou chez l'individu.

- Dans un pays : on parle de bilinguisme sociétal (ce dernier est officiel lorsque les deux langues sont des

langues officielles) ;

- Chez un locuteur : on parle de bilinguisme individuel (que le locuteur vive dans un pays monolingue, bilingue ou plurilingue). Remarque : il arrive à un individu bilingue d'introduire à l'oral, dans sa langue première, des mots ou énoncés de l'autre langue. On parle alors « d'alternance codique » (voir ci-après).

Dans le cas de l'adoption de deux langues à l'école, on parle de « bilinguisme scolaire ». Dans les trois pays objets de l'étude, le français s'ajoute à une des langues nationales introduites dans le système éducatif.

Selon Hamers et Blanc, un programme d'enseignement bilingue est « un système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève »³⁹.

Dans certains cas, il arrive que la langue de scolarisation soit la langue la plus utilisée dans l'environnement de l'enfant (et non la langue première de ce dernier). Même si cette langue est en principe connue de l'enfant, elle peut poser certaines difficultés que l'enseignant devra prendre en compte.

On parle aussi d'éducation bilingue (Bilingual education) lorsque les deux langues servent de mediums d'enseignement ; dans certains contextes, et à un cycle donné du cursus, elles se répartissent les disciplines d'enseignement (les sciences humaines en L1, les sciences dites exactes en langue seconde par exemple).

L'expression de « trilinguisme scolaire » est employée dans le cas de la présente étude pour désigner la situation d'un élève du système d'enseignement franco-arabe qui accède à l'école tout en ayant une langue première et qui apprend l'arabe ET le français comme langues secondes, soit comme langues enseignées, soit comme langues d'enseignement.

³⁹Hamers JF. & Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles, 1983

Avantages potentiels du bilinguisme (langue nationale/langue seconde)

Beaucoup d'études et de recherches ont mis en évidence les apports de l'introduction des langues premières à l'école et ses effets positifs sur la qualité des apprentissages, y compris ceux en langue seconde ; c'est ce qui est déclaré aussi par les acteurs des systèmes éducatifs interviewés lors de cette étude (responsables de l'enseignement bilingue, formateurs...).

Les recherches ont mis en évidence, notamment :

- Des avantages psychosociologiques de l'école bilingue : reconnaissance de la langue du milieu et de la famille comme porteuse de valeurs nationales et locales .
- Des avantages cognitifs au niveau de l'expression et de la construction des connaissances dans la langue de l'enfant ; connaissances utiles aux autres apprentissages linguistiques et non linguistiques.
- Des avantages pédagogiques : facilité des apprentissages, meilleure compréhension des différentes disciplines, possibilité de comparaison de deux systèmes linguistiques et culturels développant la tolérance, etc.

Alternance codique (code-switching)

C'est un concept sociolinguistique (ayant un usage social) qui renvoie chez le locuteur bilingue ou trilingue à un mélange de deux ou trois codes linguistiques (une langue première et une langue seconde), dans un même discours oral, voire dans une même phrase, associés à une situation de communication sociale et quotidienne. Précisons que les mots de la langue étrangère insérés dans le discours en langue première ne relèvent pas de l'emprunt.

Qu'en est-il de l'alternance codique en classe ?

L'enseignant devrait être attentif à l'usage de ce mode de communication en classe. On ne peut tolérer du côté de l'enseignant un usage désordonné des deux langues. L'utilisation de la L1 en séance de langue seconde/étrangère doit en effet obéir à des pratiques didactiques qui ont pour rôle de faciliter le transfert d'une langue à une autre.

Du côté des élèves, le plus important, à un stade précoce, est de promouvoir la production de la langue,

même s'ils passent d'une langue à une autre (alternance codique). Dans ce cadre, le rôle des enseignants sera d'amener les apprenants à produire le même message d'une manière plus riche. L'objectif est de soutenir les apprenants en réduisant les éventuels blocages langagiers et affectifs.

Il convient de rationaliser le phénomène sociolinguistique de l'alternance codique, et de le didactiser. Ainsi, le recours à L1 en séance de français est tributaire des rôles pédagogiques que peut avoir cette langue première qui est prise en compte selon le principe du transfert (voir ci-après le concept de transfert linguistique) :

- Un rôle métalinguistique : explication d'un fait de langue ou comparaison de deux faits dans les deux langues.
- Un rôle de gestion de la communication scolaire, surtout au cours des premiers apprentissages.
- Un rôle de déblocage pour l'élève en état d'insécurité langagière (quand ce dernier n'arrive pas à s'exprimer en langue seconde/étrangère).

Les modèles de bilinguisme scolaire

On distingue :

- un **bilinguisme scolaire concomitant** lorsque l'acquisition de la langue première et d'une langue étrangère s'effectuent en même temps ;
- un **bilinguisme différé** lorsque l'apprentissage de la langue étrangère intervient une certaine période après celui de la langue première. Ce décalage chronologique est variable selon les systèmes éducatifs.

Ce bilinguisme différé peut présenter diverses formes de réalisation.

- Le **bilinguisme additif** est un état de bilinguisme qui se produit lorsque l'apprentissage d'une langue seconde ne menace pas le maintien de la langue maternelle ou langue première, et lorsqu'il y a un transfert effectif de connaissances entre les 2 langues (L1 et L2).

Hamers et Blanc⁴⁰ donnent deux conditions pour le développement d'un bilinguisme additif : l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes (les deux langues sont donc toutes deux des langues d'enseignement)

⁴⁰Hamers JF. & Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles, 1983

qui incluent souvent des activités métalinguistiques (réflexion même élémentaire sur le fonctionnement linguistique des deux langues). Par ailleurs, les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant. Les psycholinguistes estiment également que la plupart des résultats positifs du bilinguisme ont été obtenus dans ce type de contexte d'acquisition où on réussit la maîtrise de la langue seconde sans perdre celle de la langue première.

- Le **modèle transitionnel de sortie tardive** (late exit) (également appelé « modèle additif » dans les pays francophones) : c'est lorsque la transition de la L1 comme langue d'enseignement vers la L2 langue officielle ou étrangère se réalise à la fin du cycle primaire (4e et 5e années). Parfois, la L1 est maintenue en tant que langue enseignée au-delà de la scolarité primaire (collège et lycée). Le modèle est indiqué pour déboucher vers un bilinguisme additif parce que l'enfant dispose du temps nécessaire pour atteindre un bon niveau dans les deux langues.

On parle aussi de « bilinguisme équilibré » lorsque les apprenants ont développé les deux langues (ou plus) à un niveau de compétence ou de richesse similaire.

Le choix de nombreux pays subsahariens s'inscrit dans cette optique. Toutefois, il convient de faire la différence entre les intentions et les actes. En effet, ce modèle de type additif constitue pour eux une finalité ou une ambition qui peine à se concrétiser sur le terrain car elle nécessite de disposer de toutes les ressources humaines et matérielles développées pour les deux langues.

- Le **modèle transitionnel de sortie précoce** (early exit) (également appelé « modèle soustractif » dans les pays francophones) : c'est lorsque la L2 se substitue à la L1 dans le système éducatif. Il se fonde sur la conception selon laquelle l'introduction de la L1 n'est qu'un moyen pour favoriser l'acquisition de L2. Dans ce système, on abandonne très vite la L1 dès que les conditions de développement de la L2 semblent atteintes.

- Dans le « **developmental model** » ou **modèle de relais**, la L1 est introduite dès le début du cycle d'enseignement, mais elle est progressivement supplantée par la L2 comme médium d'enseignement, avec des variations selon les pays. La langue d'enseignement varie aussi selon les matières (par exemple, les mathématiques sont dispensées en français à partir de la 3^{ème} année, les

sciences à partir de la 4^{ème} année et les sciences sociales restent enseignées dans les langues nationales).

- Dans un autre modèle, dénommé « **dual model** » (ou « **two-way model** »), la L1 et la L2 sont traitées exactement de la même manière ; ce qui signifie que pendant tout le cycle d'enseignement (généralement dans le primaire mais aussi dans le secondaire), les deux langues bénéficient de la même allocation de temps (50 %) et les étudiants sont évalués dans une perspective formative dans les deux langues. Ce modèle est le plus à même de faciliter un bilinguisme équilibré, et donc d'atteindre un état où les deux langues que l'apprenant maîtrise se soutiennent mutuellement dans son processus d'apprentissage (bilinguisme additif). L'inconvénient de ce modèle est qu'il nécessite de disposer de toutes les ressources humaines et matérielles au même niveau dans les deux langues, plus encore que ce qui est requis dans les niveaux de transition et de développement ultérieurs.

Dans cette étude, nous n'avons trouvé de mise en œuvre d'un « dual model » dans aucun des trois pays, mais nous pensons qu'il est utile de le mentionner car une grande partie de la littérature académique et des recherches montrent qu'il s'agit d'un modèle efficace pour atteindre les plus hauts niveaux de bilinguisme chez les enfants.

Le transfert linguistique de la L1 à la L2

Le transfert d'apprentissage désigne une situation où un élève utilise des savoirs et savoir-faire disponibles dans sa langue première à partir de son environnement familial et social et des acquis à l'école. Le transfert linguistique est un cas particulier de ce transfert. L'élève apprend la L2 à partir de ses compétences linguistiques construites lors de l'acquisition du langage via la L1, à l'école (en lecture-écriture, à l'oral, en grammaire) et en dehors de l'école.

Le transfert est envisagé :

- **Du point de vue de l'institution** : choix de l'année d'introduction du français et des domaines correspondants (oral, écrit...), le passage de la première langue d'enseignement (L1e) à la seconde langue d'enseignement (L2e), qui dépend des modèles de transition selon les pays (exemple : passer à la L2e pour

les maths en 3e année, pour les sciences en 4e année, en gardant la L1 comme langue matière dans la suite du cursus primaire, etc.). Dans certains dispositifs de transition, on parle de « l'année du transfert », donnant à cette notion une acception restreinte.

- **Du point de vue de l'élève** : c'est un processus cognitif où le passage de la L1 à la L2 implique que l'élève aura acquis des connaissances et des compétences dans sa langue première et qui sont à mobiliser dans l'acquisition de la langue seconde. Des actes de communication sont déjà appris, ainsi que des façons de faire et d'apprendre, transférables en L2.

- **Du point de vue de l'enseignant** qui, dans la préparation et la mise en œuvre de ses cours en langue seconde, peut prendre appui sur ce que l'élève sait et sait-faire déjà.

Le passage à L2 s'effectue selon :

- **soit un transfert positif de connaissances ou de compétences acquises en L1** (exemple : un schéma narratif ou argumentatif, un concept grammatical, auxquels l'élève est familier en L1) ; dans ce cas, il y a des ressemblances entre les deux langues (par exemple l'écriture latine en langue africaine et en français) ;
- **soit un transfert négatif générant des erreurs** (on parle d'interférence; par exemple, l'élève reproduit l'ordre syntaxique et le genre attestés dans sa langue première et qui sont différents en français).

La prise en compte du transfert peut donner lieu à un apprentissage plus rapide et plus efficace du français et réciproquement un meilleur apprentissage de la L1. Car, on ne refait pas dans une langue ce qu'on aura déjà travaillé dans l'autre : la notion de chronologie, la façon de lire associant le son à la lettre, par exemple, sont intériorisées en L1 et peuvent servir en L2 ; l'enseignant devrait montrer à l'élève comment ces acquisitions se font en L2.

L'enseignant aura ainsi besoin d'un minimum de connaissances sur les deux langues et leurs cultures pour comprendre ce qui se passe dans le cerveau de l'élève qui acquiert une langue 1 et qui accède à une seconde. Dans les formations des enseignants et encadreurs au bilinguisme scolaire, ces éléments de contenus et les procédés pédagogiques correspondants

doivent être programmés (voir ci-après la formation en bilinguisme).

Quelles activités de l'enseignant pour faciliter le transfert ?

Chez l'élève moyen, le transfert ne va pas de soi ; il ne s'effectue pas de façon spontanée. Le maître doit le faciliter et le développer à l'aide de deux principaux procédés didactiques :

- Travailler des comparaisons simples sans hiérarchisation des langues en montrant :
 - des ressemblances ou convergences linguistiques et culturelles entre les deux langues : la même forme grammaticale, la façon de décrire un animal...
 - des différences constituant en fait des obstacles pour un élève qui découvre des formes linguistiques différentes propres à la L2 : en français, la place des pronoms ou une orthographe d'usage particulier, l'opposition masculin/féminin qui n'existe pas dans certaines langues africaines...
- Utiliser la reformulation d'une langue à l'autre : par exemple, le maître reformule en français ce que dit l'élève dans la L1. Dans l'autre sens, l'enseignant en L1 peut faire réfléchir l'élève sur des faits linguistiques vus en français, afin de consolider un apprentissage en L1.

La politique linguistique éducative

Elle porte sur la gestion du multilinguisme dans le pays, c'est-à-dire la place et les fonctions des langues nationales et de la langue seconde dans le système éducatif. Elle est décrite dans des textes réglementaires et déclinée dans le curriculum et dans les instructions officielles. Ce sont les situations sociolinguistiques qui définissent l'aménagement ou la planification linguistique, dans la société et dans le système scolaire bi-plurilingue.

Elle inclut l'instrumentalisation des langues à deux niveaux :

- la description et la codification orthographique et grammaticale de la langue ainsi que l'élaboration des dictionnaires et des emprunts ou néologismes ;
- la conception d'outils didactiques à utiliser dans l'enseignement en tant que langue enseignée et en tant que médium d'enseignement.

Le défi de certaines politiques est de parvenir à mettre en place un enseignement bi-plurilingue dans des contextes multilingues très différenciés et sensibles. Ainsi, cette politique linguistique doit être clairement définie, elle doit être conçue comme une étape de préparation de l'introduction des langues nationales à l'école.

La planification du bilinguisme scolaire

L'utilisation des langues nationales à l'école doit se référer à une politique ou à une planification linguistique explicite qui relèvent du pilotage d'une réforme bilingue du système éducatif. Il s'agit d'analyser et de prendre en compte certains paramètres dans le choix des langues à retenir pour l'école.

- des paramètres sociolinguistiques :
 - les facteurs démographiques et géographiques (fréquence d'utilisation par les locuteurs et dans une région donnée) ;
 - ses usages dans la communication à l'extérieur de la communauté et au niveau de la sous-région.
- des paramètres pédagogiques : sa capacité à être utilisée comme langue d'enseignement avec des outils didactiques appropriés.

Différentes étapes à envisager lors de la planification :

• La préparation de l'expérimentation

Cette étape en amont consiste à :

- choisir les langues nationales à introduire à l'école selon des critères linguistiques et didactiques (outillage de la langue en tant que medium d'enseignement) et un critère de l'étendue de ses usages ;
- procéder à un plaidoyer en faveur de l'introduction des langues nationales, à l'aide d'un argumentaire actualisé tenant compte des réussites et des échecs des expériences bilingues ;
- identifier l'échantillon des écoles de l'expérimentation : ce choix peut se fonder sur une enquête sociolinguistique préalable précisant la carte scolaire des écoles de l'expérimentation ;
- préparer les outils pédagogiques et planifier les formations adéquates ;
- prévoir les financements nécessaires.

• L'expérimentation

L'expérimentation couvre différentes dimensions :

- l'acheminement des outils pédagogiques dans les centres de formation et dans les écoles de l'échantillon ;
- la formation des acteurs ;
- le suivi du terrain ;
- la gestion financière des différents volets ;
- une évaluation de l'expérimentation suivie d'une régulation.

• L'extension

Elle dépend de l'évaluation de l'expérimentation et de la régulation des outils et du dispositif.

Elle suppose une planification correspondante :

- analyser les résultats de l'évaluation de l'expérimentation ;
- planifier le type d'extension (par langue, par région, par niveau) ;
- définir l'échantillon ;
- préparer les outils pédagogiques complémentaires ;
- mettre en place les formations des acteurs ;
- poursuivre le plaidoyer et l'actualiser ;
- assurer la gestion financière en cohérence avec les contributions des PTF.

• La généralisation

Elle est tributaire de l'évaluation de l'extension et nécessite aussi une régulation des outils et du dispositif.

Elle suppose les éléments suivant de planification :

- choisir les modalités de généralisation (étapes par région, par année...), ;
- préparer les outils complémentaires et les formations ;
- planifier les financements en recherchant éventuellement d'autres partenaires techniques et financiers... ;
- planifier une évaluation intermédiaire.

La formation initiale et continue dans le domaine du bilinguisme scolaire

Une variable importante dans la réussite de l'implémentation du bilinguisme scolaire est la formation des acteurs dans ce domaine. Or, ce qui est souvent prescrit dans les cursus de formation, c'est soit des contenus non appropriés à une didactique du bilinguisme, soit une formation cloisonnée et séparée dans les deux langues ou dans leurs didactiques correspondantes.

Ainsi, il est opportun qu'une formation au bilinguisme soit destinée aux quatre publics suivant, avec des contenus différenciés :

- les responsables de la gestion pédagogique du bilinguisme,
- les concepteurs du curriculum bilingue,
- les formateurs,
- et les enseignants.

C'est alors un dispositif pyramidal de formation qui est envisagé.

Les responsables du bilinguisme

Il s'agit de les former à l'élaboration de politiques linguistiques éducatives contextualisées et à une planification de l'expérimentation bilingue.

Parmi les thèmes à prévoir on peut citer :

- les modèles de bilinguisme scolaire les plus efficaces au vu de l'état de la recherche actuelle ;
- le plaidoyer en faveur de l'éducation bilingue et la nécessité de l'actualiser en fonction de l'évolution de l'expérimentation ou de la généralisation ;
- la planification et la gestion d'une réforme bilingue ;
- la gestion financière du programme ;
- les types de partenariats à établir dans le domaine du bilinguisme.

Les concepteurs du curriculum bilingue

Les concepteurs des programmes d'études et des manuels/guides relatifs au bilinguisme ont besoin d'une formation qui pourrait porter sur les axes suivants :

- la dimension institutionnelle et sociolinguistique de l'enseignement des langues dans le pays concerné ;
- le statut et les fonctions des langues (notamment le français) dont ils vont concevoir les contenus d'enseignement ;
- l'élaboration d'un document de référence permettant de préciser les compétences bilingues et le profil langagier et interculturel d'un élève bilingue (le référentiel de compétences bilingues élaboré par ELAN pourrait constituer une source d'inspiration) ;
- l'explicitation et la mise en œuvre de démarches de convergence (linguistique et méthodologique) à prendre en compte dans la conception d'un curriculum ou d'un manuel scolaire ;
- les techniques de contextualisation des outils en référence à la langue et aux données régionales et locales ;

- la prise en compte de la langue de scolarisation dans l'élaboration du curriculum ainsi que les modalités didactiques les plus appropriées pour favoriser et faciliter le transfert dans les situations où la L1 et le français sont, dans le cursus, des langues d'enseignement.

Les formateurs des formateurs (en formation initiale et continue)

Les formateurs ont deux rôles complémentaires : la formation des enseignants au bilinguisme et le suivi de proximité dans les écoles, après les sessions de formation (en formation continue) et au cours des stages (dans le cas de la formation initiale).

- Pour assurer la formation des enseignants (ou des élèves-maîtres), les contenus de formation suivants pourraient leur être proposés, en supposant qu'ils aient une maîtrise suffisante du français et de la langue nationale, objets de formation :
 - le profil et les compétences linguistiques et didactiques à faire acquérir chez le maître qui enseigne une LN ou le français ou les deux en même temps ;
 - un aperçu sur des données institutionnelles et sociolinguistiques (du français et des langues nationales à l'école) dans le pays ;
 - les fondements d'une didactique du bi-plurilinguisme : les orientations et les pratiques d'enseignement d'une langue nationale et d'une langue seconde (le français), le transfert linguistique...
 - des exemples d'activités et des supports à proposer à l'enseignant ou à l'élève-maître pour le former à l'élaboration de séquences didactiques selon la didactique du bi plurilinguisme.
- Pour assurer le suivi des enseignants, les formateurs auront besoin d'une formation sur les axes suivants :
 - la planification des visites de terrain ;
 - l'élaboration de grilles d'observation d'une classe bilingue ;
 - l'exploitation de ces observations à des fins d'accompagnement en situation de régulation ou de remédiation ;
 - la rédaction d'un rapport de suivi et son exploitation dans l'accompagnement.

Les enseignants

Les enseignants constituent des relais importants dans la diffusion des pratiques pédagogiques bilingues. En

amont des formations, un ensemble de compétences professionnelles sont à délimiter. En matière de bilinguisme scolaire, on peut citer les compétences suivantes :

- Maîtriser la L1/le français et les décrire au plan linguistique.
- Décrire de façon simplifiée le contexte de l'enseignement bilingue dans le pays.
- Expliciter les concepts de base du bilinguisme scolaire : éducation bilingue, statut des langues, transfert, comparaisons élémentaires de deux langues (LN/français) ;
- Argumenter en faveur de l'enseignement bilingue (utile lors des contacts avec les parents) ;
- Encadreurs pédagogiques et enseignants devraient être capables de comprendre les arguments souvent avancés contre l'emploi des langues africaines à l'école et les contrer par des arguments convaincants éclairés par les résultats de la recherche internationale et surtout par les bonnes pratiques dans le pays ;

- Expliciter l'orientation du programme national d'éducation bilingue ;

- Préparer des séquences d'apprentissage et d'évaluation en L1, dans une perspective bilingue (à l'oral, en lecture-écriture, en grammaire-lexique) ;

- Les mettre en œuvre en classe ;

- Prendre en compte la LN dans l'enseignement du français et inversement ;

- Evaluer les acquis des élèves en français et apporter les remédiations correspondantes, en tenant compte en particulier, de la langue première et de son apprentissage.

Les formations seront intégrées au cadre institutionnel d'une formation en didactique des langues dans le pays, et auront fait l'objet d'une planification appropriée.

Des dispositifs de formation à plus grande échelle via des outils démultiplicateurs sont à envisager, en associant présentiel, tutorat et formation à distance.



Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire

Rapport pays : Burkina Faso



Table des matières

RESUMÉ EXÉCUTIF	39
INTRODUCTION	40
MÉTHODOLOGIE	41
Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain	41
Choix des acteurs éducatifs enquêtés	41
Difficultés rencontrées et limites de l'étude	41
1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE	42
1.1 La diversité ethnique du Burkina Faso	42
1.2 La diversité linguistique du Burkina Faso	42
1.3 La politique linguistique du Burkina Faso	43
2. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE	44
2.1 Les années 70 : début de la valorisation des langues nationales du Burkina Faso	44
2.2 1979 : la première réforme bilingue de l'éducation	44
2.3 1994 : les mesures prises après les états généraux de l'éducation	44
3. ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : LES EXPÉRIMENTATIONS TRANSFERÉES A L'ÉTAT	45
3.1 Les écoles Primaires bilingues MENAPLN/Solidar Suisse	45
3.1.1 Historique	45
3.1.2 Le Continuum d'Education Multilingue (CEM)	46
3.1.3 Les écoles bilingues Solidar Suisse	46
3.1.4 Les écoles trilingues Solidar Suisse	47
3.1.5 Analyse des écoles bilingues MENAPLN/Solidar Suisse	48
3.1.5.1 Les atouts des écoles bilingues MENAPLN/Solidar Suisse	48
3.1.5.2 Les défis à relever	48
3.2 L'expérimentation Tin Tua	49
3.2.1 Historique des écoles bilingues Tin Tua	49
3.2.2 Historique des CBN2 Tin Tua	49
3.2.3 La méthodologie Tin Tua	49
3.2.4 Analyse des écoles Tin Tua	50
3.3 Remarque générale concernant les écoles Solidar Suisse et Tin Tua	50
3.4 Évaluation des écoles primaires bilingues avant et après leur transfert à l'État	51
3.4.1 Le dispositif national d'évaluation	51
3.4.2 Année 2005	51
3.4.3 Année 2008	52
3.4.4 Année 2014	52
3.4.5 Évaluation des résultats au CEP de 1998 à 2019	52
3.4.6 Interprétation des résultats	53

4. ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : ETAT DES LIEUX ACTUEL	53
4.1 Nombre total d'écoles bilingues dans le pays	53
4.2 Langues utilisées dans les écoles bilingues	54
4.3 Méthodologies mises en œuvre dans ces écoles bilingues	55
4.4 L'initiative ELAN (OIF)	55
4.4.1 ELAN – présentation générale	55
4.4.2 L'initiative ELAN au Burkina Faso	56
4.4.2.1 Dispositif d'évaluation de l'initiative ELAN	56
4.4.2.2 Évaluation de l'initiative ELAN : résultats	56
4.4.2.3 Analyse de l'initiative ELAN lors de l'enquête de terrain	57
4.4.2.4 Adaptation de l'approche ELAN par l'UNICEF	57
4.4.2.5 ELAN : défis à relever	58
4.4.2.6 ELAN : perspectives	58
4.5 Le « programme qualité » ou « Enfants du monde »	58
4.5.1 Présentation du programme	58
4.5.2 Évaluation	59
5. LES OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE D'UN ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE DE QUALITÉ	59
5.1 La prudence des parents et des acteurs éducatifs quant au bilinguisme scolaire	59
5.2 Les principaux obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue	60
5.2.1 Les blocages dans l'application de certaines lois et certains décrets	60
5.2.2 L'absence de politique linguistique	62
5.2.3 Les blocages liés au transfert des expérimentations bilingues à l'État	62
5.2.4 Le manque d'harmonisation des curricula	63
5.2.5 Le manque de formation des enseignants	63
5.2.6 Le manque de stabilité des enseignants à leurs postes	63
5.2.7 Le manque de matériel didactique	64
5.2.8 L'inadéquation entre le curriculum bilingue et le CEP	64
5.2.9 Le manque d'études, d'évaluations et de statistiques	65
6. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE	65
6.1 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire	65
6.2 Améliorer et stabiliser le financement de l'enseignement bi-plurilingue	65
6.3 Harmoniser les différents curricula bi-plurilingues	65
6.4 Sensibiliser les populations aux avantages du bi-plurilinguisme scolaire sur la base de résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus	66
6.5 Former les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire	66
6.6 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves	67
CONCLUSION	68
BIBLIOGRAPHIE	69
ANNEXE : nombre de personnes interrogées par type et par localité lors de l'enquête de terrain	74

Sigles et abréviations

3 E	Espaces d'Éveil Éducatif
ABALS	Approche Bilingue d'Apprentissage d'une Langue Seconde
AFI-D	Alphabétisation Formation Intensive des jeunes de 9 à 16 ans pour le Développement
ALFAA	Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation
AMT	Alphabétisation en Milieu de Travail
APC	Approche par compétences
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
API	Approche Pédagogique Intégratrice
BEPC	Brevet d'Études du premier cycle
CBN	Centre Banma Nuara
CCEB	Cadre de concertation en Education de base
CE	Cours élémentaire
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEBNF	Centres d'Éducation de Base Non Formelle
CEP	Certificat d'études primaires
CM	Cours moyen
CMS	Collège multilingue spécifique
CNE	Conseil National de l'Éducation
COC	Cadre d'orientation du curriculum
CREN	Centre de Recherche en Education de l'Université de Nantes
DCEM	Direction du Continuum d'Éducation Multilingue
DEB	Direction de l'Enseignement de Base
DEP	Direction des Études et de la Planification
DGEB	Direction générale de l'enseignement de base
DGEFG	Direction générale de l'éducation formelle générale
EAS	Évaluation des acquis scolaires
EB	École bilingue
EdM	Enfant du Monde
EI	Entretien individuel
ELAN	Ecole et langues nationales en Afrique
ENEP	Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire
ENS/UK	Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou
EPB	Ecole primaire bilingue
EPFEP	Ecoles Privées de Formation des Enseignants du Primaire
EPR	Equipe pédagogique régionale
EPT	Éducation pour tous
ES	Ecole satellite
FA	Franco-arabe
FG	Focus Group
LASCOLAF	les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone
LN	Langue nationale
MEBA	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
MENA	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
OIF	Organisation internationale de la francophonie

ONEPAFS	Office nationale d'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective
ONG	Organisation non gouvernementale
OSEO	Organisation suisse d'entraide ouvrière
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PDT	Pédagogie du Texte
PNDES	Programme national de développement économique et social
PPO	Pédagogie par objectif
PREFA	Projet d'appui à l'Enseignement primaire bilingue Franco-Arabe
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
PRONAA	Programme national d'accélération de l'alphabétisation
PSEF	Programme sectoriel de l'éducation et de la formation
SP-PLNEC	Secrétariat permanent de la promotion des langues nationales et de l'éducation à la citoyenneté
TT	Tin tua
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'enfance



© UNICEF/JUN0487744/DeJongh

Présentation de l'étude

La présente étude porte sur l'analyse critique de l'évolution de la mise en œuvre de la réforme multilingue dans le système éducatif burkinabè au cours de la dernière décennie, dans l'optique de dégager les perspectives possibles quant à sa généralisation.

Elle s'inscrit dans une approche qualitative et repose non seulement sur une revue documentaire, mais aussi sur des entretiens menés auprès de différents acteurs et partenaires de l'école, sélectionnés en fonction de leur rôle et de leur position institutionnelle.

Principaux résultats

Le Burkina Faso compte un grand nombre de langues nationales : soixante¹ y sont reconnues. Parmi celles-ci, dix sont instrumentées et enseignées à l'école.

Dans les conditions actuelles, la généralisation de l'enseignement bilingue ne semble pas pouvoir être envisagée à court terme. En effet, le nombre d'écoles bilingues reste très faible : elles sont actuellement 241 dans tout le pays, soit moins de 2 % du nombre total d'écoles primaires.

En outre, l'intégration par l'État des écoles bilingues issues de deux initiatives portées par des ONG ne s'est pas traduite par la confirmation des résultats d'apprentissage attendus. En effet, les évaluations des écoles gérées par OSEO/SolidarSuisse et Tin Tua ont montré, jusqu'en 2007/2008, date de transfert de ces écoles à l'État, des résultats supérieurs à ceux des écoles dites « classiques » (monolingues en français) du point de vue des performances de leurs élèves. Ces performances étaient d'autant plus intéressantes que les élèves y achevaient le cycle primaire en 5 années, au lieu de 6 pour les écoles classiques. Mais, à partir de 2008, une année après le début de leur transfert à l'État, ces écoles ont commencé à enregistrer des résultats en régression et inférieurs à ceux des écoles classiques.

A ces résultats décevants dans la perspective d'une généralisation, s'ajoute l'absence d'un curriculum bilingue uniformisé. En effet, à côté du curriculum monolingue (celui de la grande majorité des écoles du pays, dites « classiques »), coexistent deux curricula bilingues : celui du modèle SolidarSuisse et celui du modèle TinTua.

Ainsi, bien qu'une stratégie de généralisation de l'enseignement bilingue ait été écrite en 2017, et même si le cadre juridique général est favorable au bi-plurilinguisme scolaire, beaucoup reste à faire avant de pouvoir envisager le déploiement à grande échelle de l'enseignement bilingue.

Parmi les principaux défis qui restent à relever, se trouvent :

- La finalisation de la politique linguistique du pays ;
- La rédaction et la validation de textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire ;
- La mise en place d'un dispositif efficace de suivi et d'accompagnement des écoles bilingues ;
- L'harmonisation des pratiques d'enseignement bi-plurilingue dans le pays ;
- L'amélioration de la formation des enseignants, aussi bien en formation initiale que continue ;
- La production de ressources bilingues variées pour faciliter les pratiques de classes (notamment en ce qui concerne la didactique des langues premières et le transfert de connaissances de la L1 vers la L2) ;
- L'amélioration de la mise à disposition des ressources didactiques et pédagogiques dans les écoles.
- La mise en place d'une stratégie visant à améliorer l'appropriation du bilinguisme scolaire par les acteurs éducatifs, les parents d'élèves et le grand public, sur la base d'une nouvelle argumentation exploitant à bon escient les dispositifs et les outils pédagogiques des initiatives qui ont été mises en œuvre dans le pays.

¹Sanogo Mamadou Lamine, « À propos de l'inventaire des langues du Burkina Faso », *Cahiers du CERLESHS* n° 19, Université de Ouagadougou, UFR/SH-UFR/LAC, 2002, pp.195-216

Introduction

Les recherches portant sur l'éducation dans les pays francophones de l'Afrique sub-saharienne ont souvent jugé l'école « classique », héritée de la période coloniale, comme étant inadaptée, inefficace et coûteuse².

A contrario, les études ont prouvé que la mise en œuvre d'une didactique bilingue (en langue première et en langue seconde) présentait de nombreux avantages (cognitifs, identitaires et économiques) aussi bien pour les élèves que pour leurs familles et les États³.

Comme l'énonçait par ailleurs l'historien Joseph Ki-Zerbo en 1990 : « nous ne pouvons pas renoncer à nos langues ; cela n'est pas possible. Aucun peuple ne peut se développer, s'épanouir complètement, si ce n'est dans le cadre de sa langue maternelle »⁴.

Ainsi, à partir de 1979, plusieurs réformes et innovations éducatives bilingues ont été expérimentées au Burkina Faso, dont les Écoles Satellites, le Continuum d'Education Multilingue (CEM) MENAPLN/Solidar Suisse, les Écoles Primaires Bilingues Tin Tua, les expérimentations ELAN et « Enfants du Monde ». Ces initiatives ont été reconnues comme des formules alternatives pertinentes, crédibles et porteuses d'espoir en termes de qualité des enseignements et apprentissages.

Mais aujourd'hui, après plus d'un quart de siècle de mise en œuvre pour certaines, leur place reste minime au sein du système éducatif. En outre, le pays présente toujours des risques de ne pas atteindre les OOD à l'horizon 2030, après l'échéance manquée d'atteindre les OMD en matière d'éducation en 2015.

Quelles explications donner à cet état de fait et quelles recommandations pour envisager l'avenir ?

La présente étude vise à répondre à ces questions, en complétant la connaissance validée concernant les expériences d'enseignement bi-plurilingue au Burkina Faso, notamment pour la période 2010 à 2020, et en rendant compte des évaluations des initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours.

À travers une approche résolument qualitative impliquant un panel d'acteurs éducatifs consultés à Ouagadougou, Koudougou, Fada N'gourma et Dori, l'étude entend par ailleurs mieux appréhender les problématiques liées à l'enseignement bilingue au Burkina Faso avant d'envisager les stratégies de leur résorption vers une généralisation du bilinguisme scolaire.

²Doumbia, A. T., « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. », *Nordic Journal of African Studies* vol. 9. n°3, année 2000, pp. 98-107

Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM*. n° 19, année 2001, pp. 15-20

Noyau Colette, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, OAI, 2006

Maurer, B., « LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le français à l'université*. 16-01, 2011

³Mignot, Christelle, « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

⁴Ki-zerbo, J., *Eduquer ou périr*, Unicef, 1990



Méthodologie

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a non seulement permis de dresser un état des lieux de l'enseignement bi-plurilingue au Burkina Faso de 2010 à 2020, mais aussi d'identifier certains « manques » sur le plan de la connaissance dans le domaine du bilinguisme scolaire au Burkina Faso.

La seconde phase, fondée sur une approche qualitative, a été réalisée entre septembre et novembre 2020. Elle a permis de recueillir les opinions et le jugement de soixante-cinq (65) acteurs de l'éducation sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif burkinabè.

Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain

Deux variables ont été prises en compte pour délimiter le cadre physique de l'étude : une variable géographique et une variable sociolinguistique.

Sur le plan géographique, quatre zones ont été choisies : Ouagadougou (capitale), Koudougou (ville moyenne), Fada N'gourma (zone rurale) et Dori (zone d'insécurité).

Sur le plan sociolinguistique, plusieurs langues ont été choisies selon leur statut :

- une langue véhiculaire (le mooré) ;
- une langue vernaculaire (le gulmancema) ;
- une langue intermédiaire (le fulfulde).

Pour la zone d'insécurité, le choix linguistique n'a pas constitué un critère particulier.

Le tableau ci-contre présente la répartition des langues dans les zones visées par l'étude.

Tableau 1 : Répartition des langues dans les zones visées par l'étude

Variables retenues		Localités	Langues
Géographique	Linguistiques		
Capitale	Véhiculaire	Ouagadougou	Moore
Ville moyenne	Intermédiaire	Koudougou	Fulfulde
Zone rurale	Vernaculaire	Fada N'gourma	Gulmancema
Zone d'insécurité	NS	Dori	Fulfulde

Choix des acteurs éducatifs enquêtés⁵

Le panel de personnes consultées dans le cadre de l'étude a été établi selon la méthode de l'échantillonnage par choix raisonné et par quota. Cette méthode consiste à choisir les personnes en fonction de leur capacité à répondre de manière fiable aux questions posées.

Les interviews ont porté sur :

- la compréhension et la perception du bilinguisme scolaire ;
- les niveaux d'appropriation de l'enseignement bi-plurilingue tel que perçu par les acteurs interrogés ;
- la politique de décentralisation et la possibilité de son exploitation au niveau de la mise en œuvre du bilinguisme ;
- la formation des acteurs (formation initiale et continue) ;
- le suivi de proximité des réformes et expérimentations ;
- la disponibilité du matériel pédagogique.

Difficultés rencontrées et limites de l'étude

La revue documentaire a été faite dans des conditions relativement satisfaisantes. Mais la collecte des données sur le terrain a été réalisée dans le contexte de la COVID-19. La fermeture temporaire ou prolongée des écoles, le confinement des populations, les restrictions faites aux regroupements, la mise en place du télétravail dans les administrations publiques, l'interdiction ou la limitation des déplacements interurbains ont constitué des contraintes dans la conduite des recherches sur le terrain.

De plus la période de collecte (mois d'octobre-novembre 2020) a coïncidé avec les récoltes agricoles et les élections présidentielles et législatives, ce qui a limité la mobilisation des parents lors de sessions de focus groupe.

⁵Voir en annexe le détail concernant les acteurs interrogés

1. Contexte sociologique

1.1 La diversité ethnique du Burkina Faso

Le Burkina Faso est une terre multiethnique. La population du pays, composée de près de 21 millions d'habitants, compte en effet une soixantaine d'ethnies. Les principaux groupes sont les suivants : « Les Mossi constituent l'ethnie majoritaire (environ 53 %) et vivent dans le centre du pays. Les autres groupes importants sont à l'est les Gourmantchés (7 % de la population), au nord les Peuls (7,8 %), au sud les Bissa (3 %) et les Gourounsi (6 %), au sud-ouest les Samo (2 %), Marka (1,7 %), Bobo (1,6 %), Sénoufo (2,2 %) et Lobi (2,5 %) »⁶.

La carte ci-dessous donne un aperçu de la répartition simplifiée des groupes ethniques sur le territoire.

Carte 1 : répartition géographique des différents groupes ethniques au Burkina Faso



Les frontières et les noms indiqués, ainsi que la désignation utilisée sur cette carte, n'impliquent pas une approbation ou une acceptation officielle de la part de l'UNICEF.

Sur le plan administratif, le Burkina Faso est divisé en 13 régions et 45 provinces qui sont subdivisées en 351 communes urbaines et rurales. Aucun de ces découpages administratifs ne correspond strictement à un découpage linguistique. En effet, les langues et ethnies se côtoient et s'interpénètrent générant ainsi des locuteurs à compétences plurilingues ainsi que des territoires multilingues.

Cette interpénétration linguistique se répercute sur les situations réelles dans les classes où l'on constate le phénomène de l'hétérogénéité linguistique des élèves, dont les langues premières sont différentes de

celle qui est utilisée comme médium d'enseignement dans la classe. Ceci constitue une difficulté qu'il est fondamental de gérer sur le plan pédagogique.

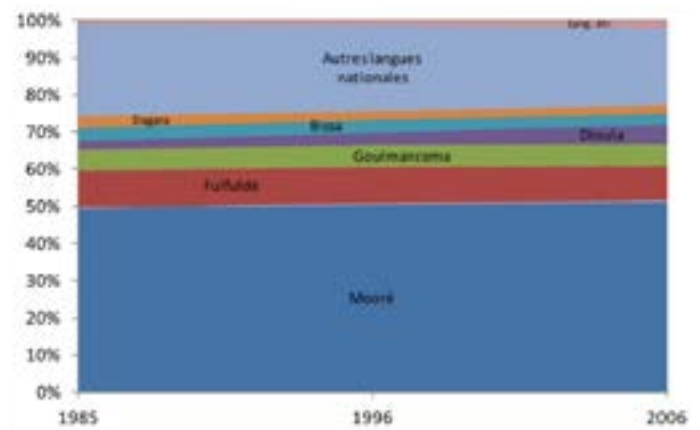
1.2 La diversité linguistique du Burkina Faso

Le Burkina Faso compte, outre la langue française (langue officielle du pays), environ 60 langues nationales différentes, parmi lesquelles trois grands groupes : « le groupe gur (plus de 60 % des langues), le groupe manden (environ 20 % des langues), le groupe ouest-atlantique (un seul représentant : le fulfuldé). Le groupe nilo-saharien est représenté par le songhai et le maranse, le groupe afro-asiatique par le hausa et le tamacheq⁷ ».

En ce qui concerne le poids démographique de chacune de ces langues, une étude conduite en 2010⁸ indique qu'au niveau national, le mooré est couramment parlé par la majorité de la population (environ 50 %). Le mooré est suivi par le fulfulde, le goulmancéma, le dioula, le bissa et le diagara.

Le graphique ci-dessous présente l'évolution des langues les plus parlées au Burkina Faso de 1985 à 2006.

Graphique 1 : Dynamique des langues couramment parlées au Burkina Faso, 1985-2006⁹



Source : Recensements généraux de la population du Burkina Faso (1985, 1996, 2006)

⁶<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/burkina.htm>

⁷Nikiema Norbert, « Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso » Berichte des sonderforschungsbereichs 268, V.7, 1996, p. 187-201.

⁸Bougma M., « Dynamique des langues locales et de la langue française au Burkina Faso : un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1985, 1996 et 2006) », Rapport de recherche de l'ODSEF, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Québec, 2010

⁹Ibid

Le tableau ci-dessous, quant à lui, présente le poids et la couverture géographique estimatifs des différentes langues du Burkina Faso.

Tableau 2 : Poids démographique estimatif des différentes langues

Langue		Poids démographique	Couverture géographique	
1	Bisa	3,71 %	1 province	
2	Bobo	2,23 %	1 province	
3	Bwamu	1,59 %	5 provinces	
4	Dagara	1,75 %	2 provinces	
5	Dafin/marka	1,85 %		
6	Fulfulde	9,04 %	4 provinces	1 région
7	Gulmancema	5,07 %	5 provinces	1 région
8	Dioula	4,05 %	9 provinces	4 régions
9	Lobiri	1,49 %	2 provinces	
10	Lyélé	2,41 %	1 province	
11	Mooré	50,4 %	16 provinces	7 régions
12	Nuni	1,10 %	2 provinces	
13	San	2,05 %	2 provinces	
14	Sénufo	0,99 %		
15	Tamaashaq	0,82	1 province	

Source : Rapport LASCOLAF - cas Burkina Faso (2010)

Selon les statistiques de 2018 de l'Organisation Internationale de la Francophonie, la langue française, unique langue officielle¹⁰ et principale langue de l'éducation, serait quant à elle parlée par 24 % de la population seulement.

1.3 La politique linguistique du Burkina Faso

Certes, l'article 1^{er} de la Constitution du 27 Janvier 1997 stipule que tous les citoyens burkinabè jouissent des mêmes droits linguistiques, en précisant que « les discriminations de toutes sortes, notamment celles fondées sur la race, l'ethnie, la région, la couleur, le sexe, la langue, la religion, la caste, les opinions politiques, la fortune et la naissance, sont prohibées ». Mais, depuis l'adoption par l'assemblée nationale de la loi n° 033-2019/AN de mai 2019 portant loi d'orientation sur les modalités de promotion et officialisation des langues nationales du Burkina Faso, l'opérationnalisation de la disposition constitutionnelle n'a pas encore été mise en œuvre et les textes déterminant la politique linguistique du pays font défaut.

A l'heure actuelle, en 2021, le document de stratégie nationale et le plan d'action triennal de la politique

linguistique du Burkina Faso sont en cours de finalisation par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) à travers son Secrétariat Permanent de la Promotion des Langues nationales et de l'Education à la Citoyenneté (SP/PLNEC). Ces documents de politique linguistique sont très attendus par tous les acteurs du développement et de l'éducation bi-plurilingue au Burkina Faso.

En effet, sans ces textes censés « doter les langues nationales burkinabè de statuts et de fonctions explicites plus valorisants¹¹ », il sera difficile d'intégrer de manière efficace les langues du Burkina Faso dans des actions de développement éducatif, socio-économique et de cohésion sociale du pays.

¹⁰Article 35 de la Constitution du 27 Janvier 1997

¹¹Référence : page Facebook du Ministère de l'éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN).

2. L'enseignement bi-plurilingue, historique

Pendant la période de colonisation française du territoire, qui a pris fin en 1960, l'enseignement était dispensé exclusivement en français à l'école.

Or, les études¹² montrent que :

- le fait que l'enseignement soit dispensé dans une langue peu ou non maîtrisée par de nombreuses familles ne permet pas aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants et de s'y impliquer ;
- l'école « monolingue en français » répond incomplètement aux besoins des populations ;
- l'enseignement dispensé exclusivement en français produit des échecs scolaires en raison du manque de maîtrise de cette langue par les écoliers.

Aussi, conscient que l'utilisation exclusive du français dans les salles de classe affectait non seulement le niveau scolaire, mais aussi l'épanouissement identitaire des enfants, l'État burkinabè s'est engagé dès les années 1970 dans des projets de valorisation des langues nationales en vue de leur utilisation dans les salles de classe.

2.1 Les années 1970 : début de la valorisation des langues nationales du Burkina Faso

D'abord, cet intérêt pour les langues premières des apprenants s'est concrétisé autour de six principales actions :

- « Entre 1970 et 1976 : création de 10¹³ sous-commissions nationales des langues voltaïques (mooré, dioula, gulmancema, bwamu, fulfuldé, dagara, kasim, bobo, lobiri et san).
- 1973 : création du département de linguistique à l'université de Ouagadougou avec des formations en linguistique africaine dès le DEUG.
- 1974 : création de l'Office National d'Éducation Permanente et d'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective (ONEPAFS) visant à organiser l'offre d'alphabétisation dans les langues premières des apprenants.
- 1978 : octroi du statut de « langues nationales » aux langues autrefois dites « autochtones ».
- 1978 : l'ONEPAFS devient DAFS (Direction

d'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective) et a pour rôle, entre autres, « la promotion de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective dans les langues nationales ».

- 1979 : décret 79/055/PRES/ESRS/ du 2 février portant « codification de l'Alphabet National Voltaïque »¹⁴.

2.2 1979 : la première réforme bilingue de l'éducation

Il faudra attendre la fin des années 1970 pour que ces langues nationales soient concrètement utilisées comme vecteurs d'enseignement en classe.

La réforme de l'éducation de 1979, dite « réforme Aimé Damiba », a introduit trois langues nationales à l'école, en partenariat avec la langue française : le mooré (14 écoles pilotes), le Dioula (10 écoles pilotes) et le fulfuldé (4 écoles pilotes)¹⁵.

De 28 écoles, au départ, l'expérimentation a ensuite été étendue à 164 écoles, avant de se heurter à plusieurs résistances :

- celles des locuteurs d'autres langues que le mooré, le dioula et le fulfuldé, qui ne comprenaient pas pourquoi seules 3 parmi les 60 langues de pays étaient utilisées en classe ;
- celles de la population et de certains acteurs éducatifs qui pensaient que cet enseignement était « un enseignement au rabais ».

Aussi, « la réforme a été interrompue par le Conseil National de la Révolution (CNR) à la fin de l'année scolaire 1983-1984, sans évaluation¹⁶».

¹²Brock-Utne, B. & Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011, pp. 165 – 191

¹³Ces commissions sont au nombre de 26 actuellement (source : Lascolaf)

¹⁴Source : ELAN/OIF - Lascolaf

¹⁵*Document de référence des innovations en éducation de base formelle au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, République du Burkina Faso, 2017

¹⁶*Étude approfondie des causes de la baisse tendancielle des résultats des écoles bilingues*. Solidar Suisse, UNICEF, EdM, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, République du Burkina Faso, 2017

2.3 1994 : les mesures prises après les états généraux de l'éducation

Dix ans plus tard, en 1994, des états généraux de l'éducation sont organisés pour diagnostiquer les maux dont souffre le système éducatif burkinabè.

Ces états généraux révèlent que « le rendement interne du système est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé, car on note un faible taux de promotion et de forts taux de redoublement, d'abandon, d'exclusion aux différents niveaux du cycle¹⁷ ».

La non-prise en compte des langues premières des apprenants à l'école se trouve parmi les causes identifiées à cette « crise de l'éducation ».

Ainsi, à partir de 1994-1995, plusieurs innovations voient le jour, qui visent à améliorer la qualité des enseignements-apprentissages en intégrant les langues premières des apprenants à l'école.

Parmi ces initiatives, notons :

- Les Ecoles Primaires Bilingues (MEBA-OSEO)
- Les Ecoles Satellites étatiques créées avec le soutien de l'Unicef¹⁸, qui « sont implantées dans les villages sans école pour des enfants de 6/7 à 9/10 ans qui rejoindront pour le CE2 une « école-mère » (chaque Ecole Satellite étant rattachée à l'école classique la plus proche située généralement entre 3 et 10 km) »¹⁹
- Les écoles bilingues CBN1 (Tin Tua)
- Les CNB2 (Tin Tua) qui sont des passerelles de l'éducation non formelle vers l'éducation formelle (objectif : former des jeunes déscolarisés afin que ces derniers puissent réintégrer une scolarité classique).

Parmi ces initiatives, après une phase d'expérimentation puis d'extension, deux ont été transférées à l'État burkinabè : les écoles primaires bilingues (MENAPLN/Solidar Suisse - ex « MEBA-OSEO ») et les écoles bilingues CBN1 (Tin Tua).

Il existe donc actuellement des écoles publiques bilingues qui mettent en œuvre la méthodologie « Solidar Suisse », et d'autres qui mettent en œuvre la méthodologie « Tin Tua ».

¹⁷Source : ELAN/OIF - Lascolaf

¹⁸Ces écoles ont été progressivement transformées en écoles bilingues.

¹⁹Lewandowski, S, *Le savoir pluriel : école, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris, 2007

²⁰Lascolaf 2010.

²¹Dont certaines accueillent désormais d'autres expérimentations (ELAN et Enfants du Monde notamment).

3. Enseignement bi-plurilingue : les expérimentations transférées à l'Etat

Les deux expérimentations mentionnées ci-dessus, MENAPLN/Solidar Suisse (ex « MEBA-OSEO ») et Tin Tua, ont toutes deux dépassé la phase pilote et ont été, en 2007/2008, transférées à l'État. Ces initiatives, ainsi que leur évolution du statut de « projet expérimental » à celui de « projet national » sont présentés ci-après.

3.1 Les écoles Primaires bilingues MENAPLN/Solidar Suisse

3.1.1 Historique

L'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) a d'abord commencé à travailler au Burkina Faso dans le domaine de l'alphabétisation bilingue (mooré-français), au moyen de sa méthode d'enseignement de la langue française aux adultes à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA).

Compte tenu du succès de cette méthode, la démarche ALFAA a été adaptée, en 1994, pour un public d'enfants non scolarisés de 9 à 15 ans. Ces enfants étaient « trop âgés » au regard des textes en vigueur pour être recrutés à l'école mais « trop jeunes » pour fréquenter les centres d'alphabétisation des adultes²⁰. L'objectif d'OSEO était d'offrir une scolarité bilingue accélérée à ces enfants afin de leur permettre de réintégrer ensuite une scolarité « classique ».

Cette adaptation pour un public d'enfants a connu un grand succès. Des études ont prouvé en effet que les enfants scolarisés dans ces écoles bilingues « ALFAA » terminaient leur scolarité en 5 ans, contre 6 ans pour les enfants scolarisés dans des écoles classiques (où l'enseignement a lieu uniquement en français).

Compte tenu du gain de temps de scolarité dû à cet enseignement bilingue, la démarche « MENAPLN/Solidar Suisse » a donc été expérimentée dans les écoles publiques du Burkina Faso à partir de 1995. Puis elle a été étendue dans plus de 300 écoles du pays à partir de l'an 2000. Entre 2008 et 2018, Solidar Suisse a transféré progressivement la gestion totale de sa formule d'éducation bilingue à l'État. Actuellement,

la grande majorité des écoles bilingues publiques du Burkina Faso sont donc d'anciennes écoles « MENAPLN/Solidar Suisse » gérées désormais exclusivement par l'État²¹.

3.1.2 Le Continuum d'Éducation Multilingue (CEM)

Pour compléter l'offre éducative bilingue, deux dispositifs sont ensuite venus compléter les écoles primaires bilingues : les Espaces d'Éveil Éducatif (préscolaire) et les Collèges Multilingues Spécifiques (niveau secondaire).

L'offre de formation de Solidar Suisse CEM s'organise donc autour de 3 maillons :



- Au niveau préscolaire : les Espaces d'Éveil Éducatifs (3E) pour l'accueil et l'éducation de la petite enfance ;
- Au niveau primaire : les Écoles Primaires Bilingues (EPB), pour l'accueil et l'éducation des enfants d'âge scolaire. Dans ce niveau, se trouvent également des écoles primaires trilingues (EPT) en langues nationales, français et arabe ;
- Au niveau du 1^{er} cycle du secondaire : les Collèges Multilingues Spécifiques (CMS), pour l'accueil et l'éducation des jeunes adolescents.

3.1.3 Les écoles bilingues Solidar Suisse

Les écoles bilingues Solidar Suisse proposent un modèle bilingue transitionnel à sortie précoce. Leurs spécificités sont les suivantes :

- Durant les deux premières années d'enseignement, les langues nationales sont matières et médiums d'enseignement alors que le français est enseigné uniquement comme matière.
- Une fois que la langue française est suffisamment maîtrisée par les élèves, au cours de la troisième année, elle devient à son tour médium d'enseignement.
- La langue nationale est maintenue comme matière d'enseignement durant toute la scolarité.
- L'enseignement bilingue concerne toutes les matières, et pas uniquement les cours de « langue et communication ».

Dans sa thèse, Sophie Lewandowski, résume ainsi la méthodologie Solidar Suisse :

« Les écoles bilingues (État-OSEO) présentent des programmes spécifiques les deux premières années, reprennent des éléments du programme de l'école primaire classique à partir de la troisième année et suivent l'intégralité des programmes du classique, tout en continuant des cours en langue nationale, les deux dernières années²² ».

Ci-dessous, le tableau n° 3 illustre le fonctionnement de ces écoles. Le tableau n° 4 quant à lui présente la répartition qui est faite entre la langue première des apprenants et la langue française pendant la scolarité à l'école primaire.

Tableau 3 : Fonctionnement des écoles Solidar Suisse

	En langue nationale	En français	Production / Culture
Année 1	Causerie-conscientisation, lecture, écriture, calcul (90% de l'emploi du temps)	Expression orale	Diversifiées
Année 2	Lecture, écriture, calcul Grammaire de la langue nationale Phonétique française, histoire, géographie, science d'observation (programme de CE1) (80% du temps)	Expression orale Lecture Écriture	Diversifiées
Année 3	Lecture, calcul, technique d'expression, grammaire bilingue et conjugaison bilingue (50 %)	Programme CE2	Diversifiées
Année 4	Lecture, calcul, technique d'expression (20 %)	Programme CM1	Diversifiées
Année 5	Lecture, calcul, technique d'expression (10 %)	Programme CM2	Diversifiées

Source : programmes scolaires, écoles bilingues (d'après MEBA, OSEO, 2004 et Ilboudo, 2003)

²²Lewandowski, S, *Le savoir pluriel : école, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris, 2007

Tableau 4 : Articulation entre les langues nationales et le français dans les écoles Solidar Suisse

Année d'étude Langue nationale

Année d'étude	Langue nationale Langue 1 (L1)	Français Langue 2 (L2)	Horaire Hebdomadaire` (Sans les 2h30mn de récréation)
1 ^{re} année	90%	10%	27h30
2 ^e année	80%	20%	27h30
3 ^e année	50%	50%	27h30
4 ^e année	20%	80%	27h30
5 ^e année	10%	90%	27h30

Source : DCEM/DGEB/MENAPLN

La lecture de ces deux tableaux laisse apparaître que la langue première est le principal médium d'enseignement en début de scolarité et qu'elle laisse progressivement place à la langue française, tout en continuant toutefois à être utilisée en classe jusqu'à la 5^{ème} année, de manière réduite. Il apparaît également que le cycle primaire dans les écoles MENAPLN/Solidar Suisse s'effectue en 5 années d'enseignement, au terme desquelles les élèves sont présentés au Certificat d'Étude Primaire (CEP), contre 6 années dans les écoles classiques. Après leur scolarité en 5 ans dans les écoles bilingues, les élèves bilingues ont donc couvert le même programme que les écoles classiques (avec, en plus, des cours de langue première et des enseignements en langue première).

Au sujet de la réduction conséquente du temps consacré à la L1 en fin de cycle primaire, le rapport LASCOLAF précise que :

« La raison de la régression drastique de la L1 à partir de la quatrième année tient au fait qu'à partir de ce niveau les élèves utilisent les mêmes documents (entièrement en français) que ceux du classique ; les langues nationales et les matières dans ces langues n'étant pas évaluées aux examens officiels, il est indispensable d'assurer la bonne maîtrise du français pour réussir. Les langues nationales sont néanmoins maintenues comme matières (rédaction, lecture, etc.) »²³.

3.1.4 Les écoles trilingues Solidar Suisse

L'éducation trilingue est la plus récente des innovations entreprises par Solidar Suisse en collaboration avec le MENAPLN. Cette formule intègre les langues française, arabe et nationale.

La phase expérimentale du projet (2009-2014) a concerné 9 écoles trilingues avec 13 classes pour un effectif de 268 élèves dont 118 filles avant d'être transférée à l'État.

Le Service de l'Éducation Trilingue, logé à la DEB, est la structure d'ancrage de cette innovation au sein du MENAPLN. Ce service a coordonné les activités de l'éducation trilingue telles que le suivi-appui-conseil des enseignants et leur formation, la mobilisation sociale et les différentes rencontres de bilan.

Le processus de formation dans les écoles franco-arabes trilingues couvre six années de scolarité et s'appuie sur les contenus des curricula nationaux de l'enseignement primaire bilingue (langue nationale + français) et les contenus de l'enseignement arabe classique de la Fédération des Mouvements et Associations Islamiques.

Trois langues nationales (mooré, dioula, fulfuldé) sont actuellement utilisées en complémentarité avec l'arabe et le français, avec une perspective d'extension linguistique.

Les principales étapes de l'enseignement dans les écoles trilingues sont les suivantes :

- En 1^{re} année, l'accent est mis sur les langues nationales à l'oral comme à l'écrit. Le français et l'arabe sont abordés uniquement en expression orale (la langue nationale est médium et matière) ;
- En 2^e année : consolidation de l'écrit de la langue nationale et amorce de l'écrit de l'arabe et du français (la langue nationale est médium et matière, le français et l'arabe sont uniquement des matières) ;
- En 3^e année : consolidation de l'écrit de l'arabe et du français à travers le transfert des acquisitions de 2^e année en langue nationale vers le français et l'arabe (la langue nationale est médium, l'arabe et le français sont à la fois matière et média d'enseignement) ;

²³Lascolaf 2010.

- En 4^e année, l'accent est mis sur le transfert des acquisitions en langue nationale vers l'arabe et le français avec une réduction du volume horaire des disciplines en langue nationale (la langue nationale, réduite, est médium, l'arabe et le français sont à la fois matières et média) ;
- En 5^e année, l'accent est mis sur l'arabe et le français (la langue nationale très réduite est médium, l'arabe et le français sont à la fois matières et média) ;
- En 6^e année, le volume horaire est à plus de 90% consacré à l'arabe et au français afin de préparer les élèves au CEP en arabe et en français (la langue nationale très réduite est médium, l'arabe et le français sont à la fois matières et média).

3.1.5 Analyse des écoles bilingues MENAPLN/Solidar Suisse

3.1.5.1 Les atouts des écoles bilingues MENAPLN/Solidar Suisse

Dans les différentes analyses portant sur l'expérimentation « Solidar Suisse »²⁴, on relève sept avantages principaux attribués à cette démarche :

- + La conception de l'enseignement de base bilingue comme **un continuum** qui intègre trois niveaux d'enseignement à savoir les 3 E²⁵ (cycle préscolaire), les EPB et EPT (cycle primaire) et les CMS²⁶ (cycle secondaire).
- + **Une baisse des déperditions scolaires et une amélioration du niveau des élèves** (lorsque les écoles bilingues sont correctement suivies et accompagnées).
- + **La réduction d'au moins une année du cycle primaire**, qui est de 5 ans dans ces écoles bilingues, au lieu de 6 ans dans les écoles monolingues classiques.
- + **Le choix du maintien de la langue première de l'enfant**, aux côtés du français, tout au long du cycle primaire²⁷ ;
- + **L'attachement à l'équité entre les genres** qui permet de donner les mêmes chances aux garçons qu'aux filles tant au niveau de l'accès, du contenu, qu'au niveau de la mise en œuvre des apprentissages. L'initiative en effet, insiste au moment du recrutement sur la parité autant que possible entre garçons et filles. Ainsi selon les données de la DCEM, en 2017, on dénombrait 252 écoles bilingues fonctionnelles, avec un effectif total de 343 982 élèves dont 175 249 garçons et 168 733 filles soit respectivement 51% et 49% contre une moyenne nationale respectivement de 50,65% contre 49,35%²⁸.

- + La **revalorisation de la culture locale**, avec l'introduction à l'école des valeurs culturelles positives du milieu, de l'Afrique, des contes et proverbes, des chants et danses, de la musique du milieu et des instruments traditionnels de musique ;
- + **L'implication des parents d'élèves** dans le fonctionnement des écoles.

En outre, comme le soulignent Emma R. Kinda (2003) et Tiendrebéogo et al. (2005), « selon les experts qui ont réalisé l'étude relative au coût de l'éducation bilingue, les cinq ans de scolarité primaire permettent de réaliser un gain annuel considérable en investissement étant donné que l'école classique dure six ans²⁹ ».

3.1.5.2 Les défis à relever

A la suite du transfert des initiatives de Tin Tua et de Solidar Suisse à l'Etat, celui-ci a été confronté aux difficultés de mieux définir et de mettre en œuvre un dispositif approprié avec les ressources dont il dispose.

Cependant certaines faiblesses intrinsèques à l'initiative ont également été mises en évidence.

²⁴« Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : Une réponse aux exigences de l'éducation de qualité, Evaluation Prospective du Programme de consolidation de l'Education Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010 », Rapport d'étude, MEBA, 2008 et LASCOLAF 2010²⁵ Selon les acteurs éducatifs interrogés dans le cadre de cette enquête, « le passage des enfants par les Espaces d'Éveil Éducatif consoliderait considérablement la maîtrise de la LN et favoriserait un meilleur succès des enfants dans les EPB ». Cependant, ces propos doivent être vérifiés car il n'existe aucune évaluation ou étude pour les corroborer.

²⁶Dans les 3 Collèges Multilingues Spécifiques qui existent au Burkina Faso (Dafinso dans le Houet, Tanyoko dans le Sanmatenga et à Loumbia), les élèves suivent le même programme que dans les collèges classiques et reçoivent, en plus, des cours d'expression écrite dans leur L1, des cours d'anglais ainsi que des cours dans une autre langue nationale du Burkina Faso, « en vue de s'ouvrir à des cultures étrangères et à d'autres cultures du pays ». En ce qui concerne leur rendement : des évaluations menées par la DCEM/ DGEFG/MENAPLN en 2016 et 2018 ont prouvé que les résultats des élèves des CMS au BEPC étaient inférieurs à ceux des collèges classiques. Les causes de ces difficultés et de cette baisse des résultats sont, d'après les enquêtés, les mêmes que celles qui affectent la qualité des écoles bilingues : manque de formation des enseignants et manque de ressources pédagogiques. Notons, par ailleurs, qu'il n'existe que 3 CMS dans tout le pays.

²⁷Même si dans la pratique certains enseignants tenant les classes de fin de cycle (4^e et 5^e année) disent « abandonner la L1 parce que le MENAPLN organise un examen du CEP encore largement dominé par des épreuves en français ».

²⁸Burkina Faso/MENAPLN (2019-2020), Annuaire statistique de l'enseignement primaire, p.169

²⁹« Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : Une réponse aux exigences de l'éducation de qualité, Evaluation Prospective du Programme de consolidation de l'Education Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010 », Rapport d'étude, MEBA, 2008

Dans une étude de l'OIF menée dans plusieurs pays en 2009³⁰, il est souligné, en effet, que dans le cas de l'initiative bilingue MENAPLN/Solidar Suisse, « l'articulation des langues dans l'éducation bilingue au Burkina Faso, telle qu'elle est pratiquée, mène nécessairement à une dévalorisation de la langue nationale, aux yeux des enseignants et des élèves ». En effet, même si la langue première est maintenue jusqu'à la fin de la scolarité primaire, la place réservée à la L1 est très inférieure à celle de la langue française à partir de la 4^e année.

Or, selon plusieurs acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête :

- les élèves ont besoin de davantage de temps pour acquérir les bases de leur langue première et pour que le transfert de la L1 vers la L2 soit facilité ;
- la langue première des élèves doit davantage être valorisée (y compris en fin de scolarité primaire) pour que ces derniers puissent s'épanouir sur le plan identitaire.

Remarque : des réformes des curricula bilingues en faveur d'une valorisation des langues premières des apprenants ne nous semblent envisageables que si les contenus des examens du Certificat d'Études Primaires (CEF) sont mis à jour. Comme nous l'avons vu précédemment, la place de la langue française au sein du CEF reste prépondérante. Or, tant qu'il en est ainsi, la langue nationale aura tendance à n'avoir « qu'un rôle de béquille » en salle de classe.

3.2 L'expérimentation Tin Tua

Les écoles primaires bilingues (EPB) Tin Tua constituent l'autre modèle bilingue intégré par l'État en 2007, à peu près au même moment que les EPB Solidar Suisse.

3.2.1 Historique des écoles bilingues Tin Tua³¹

D'abord spécialisée dans l'alphabetisation des adultes dans la région Est du Burkina Faso, l'association Tin Tua, dès 1994, a adapté sa méthodologie bilingue (gulmancéma et français) pour les enfants d'âge scolaire.

Ainsi, ont été ouverts³² les Centres Banma Nuara 1 (CBN1) pour les enfants d'âge scolaire et qui correspondent aux Ecoles Satellites créées par l'État.

Les CBN1 sont désormais nommés « Écoles Primaires Bilingues Tin Tua (EPBTT) ». Ils ont été transférés à l'État en 2007, tout en continuant à bénéficier de l'accompagnement technique de Tin Tua.

Les EPBTT sont au nombre de 8, toutes situées dans l'Est du pays, puisque ces écoles associent le gulmancéma aux français.

3.2.2 Historique des CBN2 Tin Tua

Dans le système non formel, Tin Tua a ouvert des « Centres de Formation Complémentaire » (Centres BanmaNuara 2, CBN 2) destinés aux adolescent.e.s de 9-15 ans et aux adultes.

Leur objectif : amener des jeunes déjà alphabétisés dans leur langue nationale à suivre le programme de primaire en quatre années seulement et de pouvoir, ensuite, « poursuivre leur éducation dans les lycées et collèges de l'éducation formelle ou d'approfondir/d'élargir leurs compétences techniques dans des centres/ateliers d'apprentissage de petits métiers/professions ».

3.2.3 La méthodologie Tin Tua

La méthode Tin Tua est mise en œuvre aussi bien dans les CBN1 que dans les CBN2, ainsi que dans les Ecoles Satellites³⁴.

Son fonctionnement est le suivant :

« En première et deuxième années la langue africaine est matière et langue d'enseignement pour toutes les matières autres que le français qui est une matière enseignée d'abord à l'oral puis à l'écrit. En troisième année, le français devient progressivement langue d'enseignement tandis que la langue africaine reste maintenue comme matière. Si les enseignements sont bien menés en première et deuxième année, la transposition des connaissances apprises par le canal

³⁰Balima P., Haidara Y. N. & Halaoui N., « L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. Enseignement dans deux langues. Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal », OIF, 2009

³¹<https://www.tintua.org/wp/qui-nous-sommes/>

³²<https://www.tintua.org/wp/qui-nous-sommes/> « L'expérience des centres Banma Nuara »

³³Source : rapport final « évaluation des innovations en éducation non formelle »

³⁴Lewandowski, S, Le savoir pluriel : école, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris, 2007

de la langue africaine se fait sans difficulté dans la langue française. La durée du cycle primaire est de cinq ans³⁵ ».

Dans les écoles Tin Tua, le découpage entre la langue première et la langue seconde fonctionne comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Articulation entre les langues nationales et le français dans les écoles bilingues Tin Tua

Année	L1 langue nationale	L2 français	Autres	Semaine
1	59 %	34 %	7 %	26h15
2	40 %	51 %	9 %	28h
3	11 %	82 %	7 %	28h30
4	10 %	86 %	4 %	28h30
5	10 %	86 %	4 %	29h

Source : OUOBA B. B. 2016, p. 9

Outre le fait que la langue première devient matière à partir de la quatrième année dans les écoles Tin Tua, la principale différence entre l'approche MENAPLN/Solidar Suisse, l'approche ELAN (qui sera exposée plus bas) et l'approche Tin Tua réside dans le fait que Tin Tua privilégie l'immersion de l'apprenant dans un bain linguistique de L2 (français) et proscrit le recours à L1 (la langue nationale) à l'oral (sauf au début de l'apprentissage, en lecture et en écriture, où l'utilisation des ressemblances entre la L1 et les L2 est encouragée).

Cette approche méthodologique est décrite ainsi par son promoteur :

« [...] il apparaît que pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde, il y aura donc intérêt à plonger les apprenants directement dans le système de cette langue, en évitant soigneusement de passer par l'intermédiaire de la langue première même si les deux langues sont assez voisines. Les interférences de la langue première seront d'autant plus fréquentes que l'enseignant fera des appels répétés à la traduction et au procédé qui consiste dans les premiers moments de la classe de langue, à faire découvrir les structures de la langue seconde à partir de celles de la langue première. En application de ce principe la méthode Tin Tua proscrit autant que faire se peut tout recours à la langue source, à l'oral. Elle s'efforce de plonger directement les apprenant.e.s dans le système de la

langue cible en cherchant à créer un bain linguistique ; une situation d'immersion. En ce moment tout temps consacré à la langue source est considéré comme autant de temps perdu pour l'apprentissage de la langue cible³⁶».

3.2.4 Analyse des écoles Tin Tua

Hormis l'analyse de la méthode Tin Tua qui figure dans le rapport LASCOLAF (Extrait de cette analyse : « sans vouloir prêcher pour une chapelle, nous ne préconisons pas la méthode Tin Tua [...] qui épouse des thèses béhavioristes et préconise des pratiques telles que le passage par une phase d'«indispensable psittacisme », qui ont été abandonnées depuis longtemps en didactique³⁷ ») nous disposons de peu de données et évaluations externes relatives aux écoles Tin Tua.

Aussi, pour que les acquis de l'initiative soient capitalisés, nous recommandons la mise en œuvre d'études longitudinales et comparatives visant à évaluer cette méthodologie et en à faire émerger les forces et les éventuelles pistes d'amélioration.

3.3 Remarque générale concernant les écoles Solidar Suisse et Tin Tua

De manière générale, notons que les études en didactique bi-plurilingue vont toutes dans le sens de l'analyse faite dans le rapport LASCOLAF.

Dans une étude publiée par le Ministère de l'Education nationale burkinabè en 2008, on peut lire :

« Kathleen Heugh (2005) a effectué une méta-analyse des études liées aux différents modèles d'enseignement bilingue en Afrique. Il ressort de son analyse que lorsque les innovations sont étendues à grande échelle, **les modèles d'éducation bilingue de transition précoce sont peu efficaces et n'offrent qu'une réussite et un**

³⁵Ouoba B. B., « Construction des premières compétences linguistiques en langues négro-africaines de la famille Oti-Volta comme langues premières dans une perspective de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement ». in Maurer B., *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique* (ELAN-Afrique), Paris, Éditions des archives contemporaines, coll. « Pluralité des langues et des identités et didactique », 2016.

³⁶Ibid, page 7.

³⁷Lascolaf 2010

accès limités aux écoles secondaires par les élèves qui les fréquentent. En tenant compte des expériences peu probantes menées dans plusieurs pays africains qui ont promu l'éducation bilingue axée sur le modèle de transition précoce³⁸, elle propose aux décideurs et spécialistes de l'éducation de promouvoir des modèles d'éducation bilingue qui retiennent l'enseignement des et en langues nationales tout au long du cycle primaire en s'assurant que les élèves reçoivent aussi un enseignement adéquat dans la langue officielle enseignée comme matière et utilisée comme langue d'enseignement à un degré comparable à la langue nationale d'enseignement. Pour Alidou (2005), les acquis du modèle d'éducation bilingue de transition semblent s'effriter vers la fin du cycle primaire. Un transfert efficace de compétences n'est possible que si la langue première est suffisamment bien maîtrisée et la langue officielle suffisamment bien connue³⁹».

3.4 Évaluation des écoles primaires bilingues avant et après leur transfert à l'État

3.4.1 Le dispositif national d'évaluation

Le Ministère de l'Éducation Nationale burkinabè a décidé, en avril 2000, de mettre en place un dispositif de suivi permanent des apprentissages scolaires par l'entremise de sa Direction des Études et de la Planification (DEP), en ciblant les matières clés, notamment le français, les mathématiques et les sciences de l'observation. Dans son document « Évaluation des acquis scolaires 2007 – 2008 », le Ministère précise ainsi son projet :

« Dans le cadre du renforcement des capacités de planification et de pilotage du sous-secteur de l'enseignement de base, le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), en relation avec ses Partenaires Techniques et Financiers (PTF), a décidé, en avril 2000, de mettre en place un dispositif de suivi permanent des apprentissages scolaires. À l'instar de l'enquête statistique annuelle qui permet au Ministère de recueillir des renseignements sur la réalisation des objectifs quantitatifs du plan décennal, ce dispositif permet de suivre la réalisation des objectifs en matière d'acquisitions scolaires à travers

des enquêtes qui, au départ, annuelles, sont biennales depuis 2007-2008 » (p. 1).

Nous présentons ici une analyse comparative des résultats des écoles bilingues et des écoles classiques (où la scolarité a lieu uniquement en français) selon trois périodes :

- en 2005 (date qui précède le transfert des écoles primaires bilingues à l'État) ;
- en 2008 (date du début du transfert à l'État) ;
- en 2014 (au cours de la période de poursuite du transfert à l'État).

Les données proviennent de deux études :

- *Les Évaluations des Acquis Scolaires 2007-2008* de la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles (2009).
- *Les Évaluations des Acquis Scolaires 2013-2014* de la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles (2015).

Remarque : au sujet de ces évaluations, notons que les écoles bilingues sont présentées sans qu'aucune distinction ne soit faite entre les écoles « Solidar Suisse » et les écoles « Tin Tua ». Il n'est donc pas possible d'en déduire quelle méthodologie bilingue a un meilleur impact sur les résultats scolaires des élèves.

3.4.2 Année 2005

Comme présenté dans le tableau n° 6 ci-dessous, en 2005, les résultats des élèves d'écoles bilingues étaient supérieurs à ceux des écoles classiques, aussi bien en français qu'en mathématiques⁴⁰ et autant en première qu'en quatrième année de l'école primaire.

³⁸Modèle où les langues premières ne sont utilisées comme média d'enseignement que les premières années de la scolarité.

³⁹« Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : Une réponse aux exigences de l'éducation de qualité, Evaluation Prospective du Programme de consolidation de l'Éducation Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010 », Rapport d'étude, MEBA, 2008, pp 33 et 34.

⁴⁰En conclusion de l'étude du Ministère, les auteurs précisent que l'étude n'a pas permis d'expliquer si les meilleures performances des écoles bilingues étaient liées « à la langue d'enseignement utilisée, aux ressources injectées dans ces écoles ou à leur système d'organisation ». Aussi, les auteurs du rapport recommandent d'approfondir ces questions « pour en tirer le meilleur profit pour le système éducatif burkinabè ».

Tableau 6 : Résultats comparatifs d'écoles classiques et d'écoles bilingues en français et en mathématiques pour l'année 2005

Type d'école	Niveau	Français (score moyen sur 100)	Maths (score moyen sur 100)
Classique	1 ^{ère} année (CP1)	42,1	36,0
Bilingue	1 ^{ère} année (CP1)	43,0	45,4
Classique	4 ^e année	43,1	38,0
Bilingue	4 ^e année	45,2	45,8

Source : Adaptation de DEP/MEBA 2009 : « Évaluation des acquis scolaires »⁴¹

3.4.3 Année 2008

En 2008, les résultats des élèves de classes bilingues restent supérieurs à ceux des écoles classiques en première année, mais deviennent inférieurs à ceux des écoles classiques en 4^e année (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 7 : Résultats comparatifs d'écoles classiques et d'écoles bilingues en français et en mathématiques pour l'année 2008

Type d'école	Niveau	Français (score moyen sur 100)	Maths (score moyen sur 100)
Classique	1 ^{ère} année	42,3	42,9
Bilingue	1 ^{ère} année	43,7	54,9
Classique	4 ^e année	45,4	39,4
Bilingue	4 ^e année	38,1	38,0

Source : Adaptation de DEP/MEBA 2009 : « Évaluation des acquis scolaires »⁴².

3.4.4 Année 2014

En 2014, on constate (tableau n°8) que les élèves du CP1 des écoles bilingues se sont montrés légèrement plus performants en mathématiques (score moyen de 49,8 sur 100 dans les écoles bilingues contre un score moyen de 48,9 tout type d'école) mais ils ont été plus faibles en français (score moyen de 38,1 dans les écoles bilingues contre un score moyen de 42,3 tout type d'école).

Au CE2, les élèves des écoles bilingues ont des résultats nettement plus faibles que ceux des autres

écoles, aussi bien en français (score moyen de 40,4 dans les écoles bilingues contre un score moyen de 49,8 tout type d'école), en mathématiques (score moyen de 31 dans les écoles bilingues contre un score moyen de 37,5 tout type d'école) qu'en sciences (score moyen de 38,8 contre une moyenne de toutes les écoles de 47,4).

Tableau 8 : Résultats obtenus au CP1 et CE2, selon le type d'école, en 2014

Types d'écoles	Niveau	Français (Score moyen sur 100)	Mathématiques (Score moyen sur 100)	Sciences (Score moyen sur 100)
Classique	CP1	42,5	48,9	-
	CE2	50,0	37,6	47,6
Satellite	CP1	42,0	47,8	-
	CE2	52,6	44,8	49,8
Bilingue	CP1	38,1	49,8	-
	CE2	40,4	31,0	38,8
Franco-arabe	CP1	39,4	48,0	-
	CE2	51,0	38,1	49,9
Moyenne	CP1	42,3	48,9	-
	CE2	49,8	37,5	47,4

Source : EAS 2015, p.62

3.4.5 Évaluation des résultats au CEP de 1998 à 2019

En ce qui concerne l'analyse comparative des résultats des élèves au CEP (Certificat d'Études Primaires) entre 1998 à 2019, on constate dans le tableau N° 9 une rupture nette à partir de 2009 (un an après le début du transfert des Écoles Primaires Bilingues à l'État).

En effet, le taux de réussite au CEP, presque toujours supérieur dans les écoles bilingues de 1998 à 2008 (sauf exception en 2003), devient supérieur dans les écoles classiques à partir de 2009 (sauf en 2012).

⁴¹ Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, « Évaluation des acquis scolaires 2007-2008 », (Décembre 2009), pp. 39-47

⁴² Ibid



Tableau 9 : Résultats obtenus au CP1 et CE2, selon le type d'école

Année	Écoles bilingues*				Écoles classiques **
	Nombre d'écoles	Nb de langues nationales	Candidats présents	Taux de réussite	Taux de réussite
1998	02	01	53	52,83 % (1)	48,60 %
2002	04	02	92	85,02 %	61,81 %
2003	03	01	88	68,21 %	70,01 %
2004	10	04	259	94,59 %	73,73 %
2005	21	06	508	91,14 %	69,01 %
2006	40	07	960	77,19 %	69,91 %
2007	47	07	1540	73,97 %	66,83 %
2008	75	07	1852	61,66 %	58,46 %
2009	94	08	1984	72,65 %	73,68 %
2010	91	08	2834	60,38 %	66,97 %
2011	90	08	2982	61,77 %	66,01 %
2012	87	08	3051	65,32 %	63,33 %
2013	87	08	2853	59,65 %	60,90 %
2014	98	08	3496	81,89 %	82,20 %
2015	120	08	3529	69,33 %	72,20 %
2016	144	08	2418	55,80 %	62,35 %
2017	252	09	5299	65,75 %	73,25 %
2018	271	09	2922	56,73 %	64,77 %
2019	186	09	6449	41,01 %	55,11 %

Source : tableau fourni par Yombo Gbangou à partir de données qui lui ont été fournies par DCEM/DGEFG/MENAPLN

* dans les écoles bilingues, le CEP est obtenu en 5 ans pour les enfants en âge scolaire et en 4 ans pour les adolescents, hors cas de redoublement

** Dans les écoles classiques, le CEP est obtenu en 6 ans pour les enfants en âge scolaire, hors cas de redoublement.

3.4.6 Interprétation des résultats

On constate, à la lecture des données de ces tableaux, que les résultats des écoles bilingues baissent sensiblement à partir de 2007-2008, date du début du transfert des initiatives Solidar Suisse et Tin Tua à l'État.

Selon les personnes interviewées lors de l'étude, les principales difficultés qui ont commencé à voir le jour dès le début du transfert sont les suivantes :

- Non disponibilité des manuels dans certaines écoles ;
- Manque de suivi des enseignants ;
- Insuffisance de stages de recyclage ou formation continue pour les enseignants et les acteurs éducatifs ;
- Problèmes d'affectation des enseignants (certains sont affectés ou mutés dans des écoles dont ils ne connaissent pas la langue médium d'enseignement) ;
- Manque de collaboration et de communication entre acteurs ;
- Gestion des classes bilingues trop centralisée ;

- Non disponibilité des acteurs du bilinguisme ;
- Autant de défis que l'État, désormais en charge des écoles bilingues, doit relever pour que le niveau des écoles bilingues soit réhaussé.

4. Enseignement bi-plurilingue : état des lieux actuel

4.1 Nombre total d'écoles bilingues dans le pays

Les statistiques dont nous disposons en ce qui concerne le nombre d'écoles bilingues sont récentes : elles datent de 2019.

En 2019, selon la Direction du Continuum d'Éducation Multilingue (DCEM, 2019), le pays comptait **271 écoles bilingues** dont une trentaine en dysfonctionnement

pour des raisons d'insécurité, par manque de locaux ou parce que les parents ne souhaitaient pas inscrire leurs enfants dans des écoles bilingues⁴³.

Il y avait donc, en 2019, environ 241 écoles bilingues fonctionnelles.

Or, d'après les données communiquées dans « l'Annuaire statistique de l'enseignement primaire »⁴⁴, il y avait 14 863 écoles primaires au Burkina Faso pendant l'année scolaire 2019-2020 (10 630 écoles publiques et 4 233 écoles privées).

En 2019, les écoles bilingues représentaient donc seulement 1,6 % des écoles du pays.

Comme le Ministère n'a pas enregistré de transformation d'écoles monolingues en écoles bilingues depuis 2019, ce pourcentage est toujours d'actualité.

4.2 Langues utilisées dans les écoles bilingues

Au total, dix langues nationales sont utilisées en classe conjointement à la langue française, à savoir : le mooré, le dioula, le fulfulde, le lyélé, le nuni, le gulmancéma, le dagara, le bisca, le kasim et le bwamu.

Nous présentons, dans le tableau suivant, la répartition linguistique et géographique des écoles primaires bilingues au Burkina Faso en 2019.

Tableau 10 : Répartition géolinguistique des écoles bilingues en 2019

10 LN 13 régions	Bissa	Bwamu	Dagara	Dioula	Fulfuldé	Gulmancéma	Kassem	Lyélé	Mooré	Nuni	Total
Boucle du Mouhoun		1		1							11
Cascades				8							8
Centre									9		9
Centre-Est	9					1			19		29
Centre-Nord									12		12
Centre-Ouest								8	26	5	39
Centre-Sud	5				1		11		9		26
Est						22			1		23
Hauts-Bassins				1	1						11
Nord					2				23		25
Plateau Central					1				56		57
Sahel					6						6
Sud-Ouest			15								15
Total	14	1	15	28	11	23	11	8	155	5	271

Sources : Direction du Continuum d'Education Multilingue (DCEM, 2019)

On constate une répartition inégale des écoles selon les langues. Par exemple, si 155 écoles dispensent un enseignement en mooré, il n'y en a qu'une seule qui propose un enseignement en bwamu. Cette situation suscite des débats. Certains acteurs éducatifs se demandent s'il est efficient d'investir (en production d'outils et de formations notamment) pour une seule langue.

D'autres pensent en revanche que le respect des droits linguistiques exige que tous les citoyens burkinabè puissent suivre leur scolarité dans leur langue première (cf. la Constitution du Burkina Faso qui précise que « les discriminations de toutes sortes, notamment celles fondées sur la race, l'ethnie, la région, la couleur, le sexe, la langue, la religion, la caste, les opinions

⁴³Ce point sera de nouveau abordé dans le dernier chapitre.

⁴⁴P. 20

politiques, la fortune et la naissance, sont prohibée ».) Aussi, selon ces derniers, toutes les langues parlées au Burkina Faso méritent d'être instrumentées en vue d'être utilisées comme média d'enseignement dans les salles de classe.

4.3 Méthodologies mises en œuvre dans ces écoles bilingues

Les quelques 241 écoles bilingues fonctionnelles au Burkina Faso au moment de la présente étude sont issues des initiatives bilingues ayant terminé leur phase expérimentale et ayant été transférées à l'État (voir le chapitre précédent à ce sujet). Dans ces écoles plusieurs modèles de curriculum sont mis en œuvre :

- 8 écoles mettent en œuvre le curriculum Tin Tua⁴⁵ ;
- 233 écoles mettent en œuvre le curriculum MENAPLN/Solidar Suisse⁴⁶ ou sont issues du modèle MENAPLN/Solidar Suisse.

Parmi ces 233 écoles, 173 mettent en œuvre le curriculum MENAPLN/Solidar Suisse et 60 écoles accueillent de nouvelles expérimentations bilingues, parmi elles :

- 30 écoles expérimentent la méthode ELAN-OIF
- 30 autres expérimentent la méthode Programme Qualité Enfants du Monde (EDM).

Ecoles bilingues issues de Tin Tua :	Ecoles bilingues issues de MENAPLN/Solidar Suisse : environ 230 écoles		
	Ecoles mettant en œuvre le curriculum MENAPLN/Solidar Suisse :	Ecoles appliquant la méthode ELAN :	Ecoles appliquant la méthode Programme Qualité - EDM :
8 écoles	173 écoles	30 écoles	30 écoles

4.4 L'initiative ELAN (OIF)

4.4.1 ELAN – présentation générale

L'initiative ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) ne concerne pas uniquement le Burkina Faso. Elle appuie en effet douze pays d'Afrique subsaharienne⁴⁷ dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de

capitalisation, d'échanges d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif visé par l'initiative ELAN est le suivant :

« Améliorer les enseignements apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle »⁴⁸.

La phase 2 du programme ELAN (2018-2020) s'articulait autour de 5 composantes :

1. Renforcement institutionnel de l'enseignement bilingue au fondamental 1 ;
2. Renforcement des capacités des agents du Ministère en charge de l'enseignement bilingue au fondamental 1 ;
3. Dotation des acteurs de l'enseignement bilingue en supports pédagogiques et didactiques ;
4. Communication pour la promotion de l'enseignement bilingue ;
5. Suivi - évaluation de l'enseignement bilingue.

Dans sa démarche, ELAN tient compte du choix du pays quant à la répartition des langues d'enseignement (L1 et français) dans le cursus. Elle a produit pour L1 des livrets de l'élève et des guides pour les années 1 à 3.

En ce qui concerne l'enseignement bi-plurilingue, il est précisé dans le *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français* que « dans la logique d'un enseignement bilingue rénové, le maître qui enseigne L1 et L2 ne raisonne plus en termes d'apprentissages cloisonnés et sans lien, mais vise à développer les compétences bilingues des élèves⁴⁹ » (ELAN (2014), p. 6).

⁴⁵Il n'y a pas eu de nouvelles ouvertures d'écoles bilingues Tin Tua depuis le transfert à l'État.

⁴⁶Notons que Solidar Suisse continue d'expérimenter de nouvelles méthodologies bilingues dans des écoles catholiques.

⁴⁷Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo.

⁴⁸Source : <https://ifef.francophonie.org/node/227>

⁴⁹https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf

Il est également indiqué dans le même document que : «L'écolier déjà scolarisé en L1 n'a pas tout à apprendre de zéro en entrant dans la L2 (ici le français) :

- il dispose de compétences en L1 sur lesquelles s'appuyer, son apprentissage du français sera donc étayé et « coloré » par la L1 dont il dispose déjà ;
- il doit devenir un individu bi-plurilingue, pouvant passer d'une langue à l'autre et utiliser selon les situations tout son répertoire linguistique bi-plurilingue.

L'enseignant doit pratiquer une didactique de la mise en relation entre L1 et L2 – c'est-à-dire :

a. mener des comparaisons :

- pour favoriser les transferts de ce qui est commun
- pour établir des contrastes nécessaires entre L1 et L2 chez les élèves ;

b. pratiquer et encourager les reformulations entre une langue et l'autre ».

(ELAN (2014), p. 5)

On comprend, à travers ces différents extraits, que les transferts d'apprentissage et les transferts linguistiques sont au cœur du projet ELAN. D'ailleurs ELAN vise un modèle transitionnel à sortie tardive. C'est ainsi que dans le référentiel de compétences bilingue qui a été produit, la progression des apprentissages en L1 et en français s'étend à tout le cycle primaire. Le développement du transfert vers le français doit profiter aussi à L1 de façon réciproque.

4.4.2 L'initiative ELAN au Burkina Faso

L'initiative ELAN est mise en œuvre depuis 2013 au Burkina Faso. Elle est en phase expérimentale avec élargissement progressif de ses actions. ELAN concernait 10 écoles du pays en 2013 et 25 en 2018.

Actuellement, elle compte 30 écoles dont 12 en mooré, en 5 dioula, 5 en bisca, 3 en fulfuldé et 5 en gulfancema.

4.4.2.1 Dispositif d'évaluation de l'initiative ELAN

L'évaluation de l'efficacité de l'approche mise en œuvre par ELAN a été confiée au Centre de Recherche en Education de l'Université de Nantes (CREN).

Cette évaluation comparative des résultats de deux groupes d'élèves (élèves des écoles MEBA/OSEO⁵⁰ et

du groupe pilote ELAN) a été menée de 2013 à 2015 dans des classes « mooré et français ». Elle a concerné 297 élèves, 145 pour le groupe témoin et 152 pour le groupe pilote⁵¹.

Au Burkina Faso, contrairement aux 7 autres pays où cette étude a été menée (Bénin, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo et Sénégal), l'évaluation n'a été menée qu'à deux étapes : en phase diagnostique (début de CP1), et sommative (fin de CP2).

Pour des raisons budgétaires, l'évaluation à mi-parcours (fin de CP1) n'a pas eu lieu.

4.4.2.2 Évaluation de l'initiative ELAN : résultats

En bilan de l'étude d'évaluation des écoles ELAN figure la conclusion suivante :

« L'impact positif du dispositif ELAN n'est pas démontré au Burkina Faso : sur les 8 relations testées [...], 4 sont neutres, 3 correspondent à des progrès du groupe témoin [...] qui rattrapent leur retard initial sur le groupe pilote et 1 relation [...] correspond aux progrès du groupe témoin entre le début CP1 et la fin CP2 en vocabulaire en français. Toutefois, en fin de CP2, les pilotes ont de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 [...] et en IME en L1 (résultat non mentionné dans le tableau, mais figurant dans les analyses détaillées) sans que l'on puisse en déduire que ces différences sont dues au dispositif, du fait de l'absence de données longitudinales.

Ces résultats sont à discuter au regard des conditions d'application du dispositif dans ce pays :

- absence d'évaluation intermédiaire pour des raisons de moyens
- retard de la rentrée scolaire et de l'évaluation finale en raison des événements d'octobre 2014
- classes témoins bénéficiant d'un enseignement bilingue (modèle «MEBA-OSEO»).

Ainsi, étant donnée la particularité des classes témoins, ces résultats suggèrent non pas que le dispositif a été inefficace, mais plutôt qu'il n'a pas apporté de plus-value au regard des pratiques d'enseignement bilingues existantes⁵² ».

⁵⁰https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-web.pdf p 8

⁵¹ELAN-Afrique-Phase-1-2013-2015-Rapport-terminal-sur-levaluation-des-acquis-des-eleves.pdf

⁵²https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-web.pdf p 15

Notons, cependant, quelques nuances à apporter à ces résultats compte tenu du contexte. Selon les responsables de cette évaluation externe, en effet : « Ces résultats ne paraissent pas liés aux conditions de passation qui semblent avoir été tout à fait conformes aux attentes, selon les rapports des superviseurs. Ils doivent donc être interprétés/discutés au regard des conditions de mise en œuvre du dispositif dans ce pays. Ainsi, d'une part, il n'y a pas eu d'évaluation intermédiaire, pour des raisons de moyens et, d'autre part, l'évaluation finale a eu lieu quelques mois après les événements d'octobre 2014 qui ont retardé la rentrée scolaire et empêché la tenue des enseignements pendant environ deux mois. Par ailleurs, lors du suivi des classes pilotes et témoins effectué du 12 au 16 janvier 2015, les experts ELAN ont pu constater que les livrets de 2e année n'étaient pas encore disponibles et que la mallette pédagogique n'était pas encore dans les établissements. De fait, les classes pilotes ont été très en retard sur le programme prévu et la phase initiale de révision des contenus de l'année antérieure dans les premières semaines de classe n'a pas été effectuée comme attendu⁵³ ».

Enfin, il est important de préciser que ces résultats d'évaluation datent de plus de 5 ans désormais.

Or, compte tenu du fait que le projet a, depuis, ouvert de nouvelles écoles, construit et animé de nouveaux modules de formation et produit de nouvelles ressources, il nous semble crucial d'organiser de nouvelles évaluations en vue d'analyser l'impact actuel des écoles bilingues ELAN sur les apprentissages des élèves.

4.4.2.3 Analyse de l'initiative ELAN lors de l'enquête de terrain

D'après les acteurs éducatifs interviewés lors de cette étude, l'efficacité du dispositif ELAN tient à l'approche innovante « d'acquisition rapide de la lecture et de l'écriture », à la place accordée à l'environnement lettré, aux jeux pour apprendre en classe et aux démarches envisagées pour opérer les transferts de la langue première des apprenants vers le français.

Par ailleurs, selon les acteurs interrogés, des résultats précoces sont perceptibles en lecture et en écriture (en L1 et en français)⁵⁴ quand l'approche est pratiquée de manière qualitative.

Enfin, les acteurs éducatifs burkinabè saluent le fait qu'ELAN vienne de produire un guide du formateur en didactique du bilinguisme (daté de juin 2020) pour les écoles de formation initiale des maîtres du Burkina Faso (ainsi que du Niger et du Mali). Ce guide pourrait être exploité comme module de formation des élèves-maîtres.

4.4.2.4 Adaptation de l'approche ELAN par l'UNICEF

Compte tenu des avantages de la méthodologie ELAN dans les domaines de la lecture et de l'écriture, l'UNICEF a intégré en janvier 2016 « l'approche ELAN d'apprentissage rapide de la lecture-écriture » (ARLE) dans quatre écoles pilotes (écoles « EQAmE⁵⁵ ») des provinces du Ganzourgou, Namentenga et du Séno. L'objectif de l'expérimentation était d'améliorer les résultats des élèves dans les disciplines instrumentales.

Les EQAmE étant des écoles classiques, la méthodologie ELAN a été adaptée à un enseignement monolingue en français. Ont été retenues les pratiques de classe où l'enseignant « amène les élèves, par une démarche active, à lire et à écrire en comprenant ce qu'ils lisent et écrivent, selon une articulation progressive du déchiffrage et de la compréhension » et où l'enseignant « motive les élèves en les mettant dans des situations où ces derniers comprennent que la lecture et l'écriture sont utiles (dans la société, pour le plaisir, pour les autres matières)⁵⁶ ».

Afin de vérifier l'efficacité de ce dispositif, une évaluation de cette intégration de l'approche ELAN d'apprentissage rapide de la lecture-écriture (ARLE) a été mise en œuvre, via une étude comparée entre les résultats des élèves d'écoles classiques (témoins) et les écoles pilotes EQAmE.

⁵³Rapport ELAN de 2016, p. 28.

⁵⁴L'évaluation des élèves des écoles pilotes, en comparaison avec des écoles témoins a été effectuée 3 fois en deux ans : (i) en début de la première année du cycle primaire, CP1 (octobre-novembre 2013), évaluation diagnostique ; (ii) En fin de la première année du cycle primaire, CP1 (avril-mai 2014), évaluation à mi-parcours ; (iii) En fin de la deuxième année du cycle primaire, CP2 (avril-mai 2015), évaluation sommative. L'évaluation a porté sur L1 et sur le français, à l'oral et à l'écrit.

⁵⁵EQAmE : Ecole Qualité Amie des Enfants

⁵⁶« Étude évaluative de la mise en œuvre de l'approche ELAN de la lecture et de l'écriture dans les EQAmE pilotes : Amitié A – Amitié B – Nièga – Kampiti ». MENA, République du Burkina Faso, 2017

Après une année d'expérimentation de l'approche ELAN dans ces écoles, le bilan suivant a été fait :

« Il ressort de l'analyse que les stratégies de l'approche ELAN appliquées aux écoles classiques contribuent effectivement à y améliorer l'enseignement de la lecture et de l'écriture et peuvent participer à l'atteinte des objectifs du programme officiel du pays. Par exemple, en lecture et en écriture, les écoles pilotes ont fait preuve d'une meilleure performance en termes d'efficacité en lecture-écriture par rapport aux écoles témoins. Le nombre moyen d'enfants ayant eu au moins la moyenne en lecture-écriture varie de 63% dans les écoles mettant en œuvre l'approche ELAN à 29% dans les autres écoles. Tous les acteurs observent des changements positifs chez les élèves et adhèrent à l'approche ELAN, ce qui est prometteur quant à sa capacité à faire la différence⁵⁷ »

4.4.2.5 ELAN : défis à relever

Lors de l'enquête, les acteurs éducatifs ont relevé certaines difficultés dans la mise en œuvre du projet ELAN et/ou dans l'accompagnement de l'expérimentation par l'État, et notamment :

- Le fait que certaines années, le matériel n'ait pas été distribué à temps dans les écoles.
- Le fait que les manuels soient parfois en nombre insuffisant⁵⁸ (ce qui oblige les enseignants à perdre beaucoup de temps en recopiant au tableau de nombreux textes pour que tous les élèves puissent s'entraîner à lire).
- Le manque de documents en langues nationales à partir de la 3e année.
- Certaines années, irrégularité et discontinuité dans le suivi des enseignants.

4.4.2.6 ELAN : perspectives

Les ingénieurs pédagogiques du dispositif ELAN ont expliqué viser deux principaux objectifs à court terme :

1. Revoir le curriculum bilingue afin que ce dernier réponde aux exigences du bilinguisme équilibré, où la langue nationale et le français fonctionneraient comme de véritables partenaires en classe (concrètement, la langue nationale serait ainsi utilisée 50 % du temps de classe jusqu'à la cinquième année au lieu de n'occuper que 20 % en 4e année puis 10 % en 5e année comme c'est le cas actuellement).

2. Organiser un séminaire d'**harmonisation des pratiques** entre tous les acteurs du bilinguisme au Burkina Faso, afin de capitaliser les acquis de toutes les expérimentations éprouvées et encourager le partage d'outils et les échanges de bonnes pratiques entre acteurs du bi-plurilinguisme scolaire.

4.5 Le « programme qualité » ou « Enfants du monde »

4.5.1 Présentation du programme

Le MENAPLN, en consortium avec l'APENF et avec l'appui technique et financier de l'ONG Enfants du Monde, met en œuvre un programme intitulé « programme d'appui à l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages dans les écoles bilingues couvrant la période 2017-2020 ». L'impact global recherché est d'améliorer la qualité de l'éducation et des apprentissages des enfants tout en favorisant l'équité ainsi que l'appropriation des connaissances/capacités pertinentes pour leur permettre de continuer à apprendre et améliorer leurs conditions de vie.

Dans sa stratégie de mise en œuvre, le programme accorde une place importante au renforcement des capacités des acteurs, notamment celles des enseignants chargés d'appliquer les démarches proposées au profit des élèves. Ainsi, de 2017 à 2019, trois cohortes d'enseignants ont été formées graduellement, de la première à la troisième année du cycle primaire.

Actuellement, 30 écoles bilingues avec 90 titulaires de classe et 30 directeurs d'écoles, soit au total 120 enseignants sur le terrain sont ainsi concernés par ce programme dans les régions du Centre, du Centre-Ouest, du Centre-Sud et du Plateau central.

Le programme vise la mise en place de « processus éducatifs qui assurent une appropriation théorique et pratique de connaissances permettant de comprendre et de transformer la réalité dans laquelle les apprenants sont insérés⁵⁹ ». Ces processus sont facilités par

⁵⁷ « Bilan de Mise en oeuvre ELAN », UNICEF, Burkina Faso, 2017

⁵⁸ Notons, à ce sujet, qu'ELAN a pour mission de concevoir les manuels bilingues, mais pas de les éditer.

⁵⁹ Source : Appel à projets lancé par Enfants du Monde - Education de qualité au Burkina Faso (2015)

une approche développée dans de nombreux pays depuis plus d'une vingtaine d'années et dénommée Pédagogie du Texte (PdT).

Comme énoncé dans les documents de présentation de la démarche :

« La PdT n'est pas une méthode, mais un ensemble de principes fondés scientifiquement sur les apports les plus pertinents des différentes sciences de l'éducation (linguistique, psychologie socio-interactionniste, etc.), qui doivent être utilisés et adaptés selon les spécificités de chacun des contextes. Les principes de la PdT sont notamment la structuration des programmes en quatre champs disciplinaires au moins (langues, sciences sociales, mathématiques, sciences de la vie et de la terre), l'interdisciplinarité, le lien entre théorie et pratique, le bilinguisme équilibré (les deux langues sont à la fois langues d'enseignement et langues enseignées du début à la fin du cursus), l'interculturalité, la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes, le développement de capacités psychiques supérieures (par exemple la pensée logique, conceptuelle et critique, le langage mathématique, etc.) ainsi que l'importance centrale accordée aux différents genres textuels (y compris oraux) dans l'enseignement-apprentissage »⁶⁰.

Afin de permettre une appropriation de l'approche par les acteurs locaux ou les partenaires sur le terrain, la démarche inclut la mise en place d'une chaîne de formation.

En effet :

« Le programme s'emploie à former des ressources humaines pouvant faire face de manière autonome aux nombreux défis de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation d'une éducation bilingue et interculturelle de qualité.

Le premier maillon de la chaîne est constitué par la formation des formateurs en sciences de l'éducation, option bilinguisme et qualité de l'éducation de niveau Master. Ce programme est développé par l'Université d'Abomey Calavi (UAC) au Bénin avec l'accompagnement des spécialistes d'EdM.

Le deuxième maillon de la chaîne est relatif à la formation des formateurs de niveau intermédiaire instituée par le MENA pour les besoins du programme. Il s'agit de former un noyau de formateurs provenant de différents services du MENA, en priorité des acteurs en charge des écoles bilingues. La mise en place de

ce maillon de formateurs est rendue nécessaire par le besoin de créer une masse critique de formateurs en mesure de mettre en œuvre le programme et de le porter éventuellement à l'échelle ultérieurement

Le troisième et dernier maillon est situé au niveau des acteurs terrain : les enseignants des écoles bilingues et leurs encadreurs. Pour ces deux catégories d'acteurs, des modules spécifiques de formation seront développés en partant d'une analyse de leurs besoins de formation et des curricula concernés⁶¹ ».

4.5.2 Évaluation

La revue de littérature et les enquêtes ne nous ont pas permis de collecter des données d'évaluation de l'impact du programme « Qualité-Enfants du Monde » sur les résultats scolaires des élèves.

Le constat que nous avons fait pour les écoles Solidar Suisse, Tin Tua et ELAN est aussi valable pour Enfants du Monde : la mise en œuvre d'un dispositif pérenne et longitudinal d'évaluation de l'impact des écoles bilingues « Enfants du Monde » apparaît comme un impératif.

5. Les obstacles à la mise en œuvre d'un enseignement bi-plurilingue de qualité

5.1 La prudence des parents et des acteurs éducatifs quant au bilinguisme scolaire

L'étude a permis de faire le constat, sur la base des données de l'enquête de terrain, que l'adhésion des parents d'élèves à l'enseignement bilingue avait tendance à baisser. Certains d'entre eux associent en effet cette formule éducative à une « école du pauvre ». Cette réserve semble due, entre autres raisons, « au fait que certains acteurs de l'enseignement bilingue eux-mêmes n'inscrivent pas leurs enfants dans ce cursus⁶² ».

⁶⁰Source : Appel à projets lancé par Enfants du Monde - Education de qualité au Burkina Faso (2015)

⁶¹Source : document anonyme de présentation de l'approche qualité (2020) collecté durant l'étude.

⁶²Propos d'un parent d'élève recueillis lors de l'enquête de terrain.

Notons par ailleurs que d'autres parents sont convaincus par les avantages du bilinguisme scolaire mais préfèrent scolariser leurs enfants en écoles classiques à cause des difficultés matérielles et pédagogiques auxquelles sont confrontées les écoles bilingues depuis leur transfert à l'État.

Cette appropriation limitée du bilinguisme scolaire par les parents d'élèves contraste avec les déclarations majoritairement positives que nous avons collectées auprès des acteurs éducatifs au sujet du recours aux langues nationales et à l'intérêt d'en faire des langues d'enseignement : réduction d'un an du temps de scolarité, facilitation des apprentissages, amélioration de la communication entre élèves et maîtres, raffermissement de l'identité culturelle de l'enfant, valorisation des langues nationales et des connaissances endogènes de l'enfant. Autant de représentations positives qui rejoignent de nombreuses études sur l'utilité du bilinguisme scolaire.

Pour la plupart des acteurs éducatifs, le problème n'est donc pas de savoir s'il faut ou non introduire les langues nationales à l'école, mais plutôt de savoir comment lever les obstacles liés à une planification insuffisante pour favoriser la mise en œuvre d'un enseignement bi-plurilingue de qualité.

5.2 Les principaux obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue

L'enquête de terrain et la revue de littérature ont permis de recueillir de nombreux constats et opinions concernant les difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Les principaux obstacles que les personnes interrogées ont évoqués sont liés aux blocages dans l'application des décrets, à l'absence de politique linguistique, au manque de suivi des écoles bilingues transférées à l'État, au manque de formation des acteurs pédagogiques, à l'indisponibilité des matériels didactiques et au manque d'instrumentation de certaines langues nationales.

5.2.1 Les blocages dans l'application de certaines lois et certains décrets

Le gouvernement du Burkina Faso est clairement engagé en faveur d'une valorisation des langues premières des enfants en classe, comme le prouvent les textes suivants⁶³ :

- La lettre circulaire N° 2002-098 /MEBA/ SG/DGEB du 18 juin 2002 autorisant les parents et les communautés qui le souhaitent à demander la transformation d'une école classique en école bilingue.

- La lettre circulaire N° 2003 /126 MEBA/ SG/DGEB du 9 juin 2003, autorisant l'intégration des écoles en ouverture dans l'approche bilingue.

- La lettre circulaire N°2003-127/MEBA/SG/ DGEB du 25 juillet 2003 qui précise la procédure et les conditions de la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues et de l'ouverture de nouvelles écoles bilingues.

- L'arrêté N° 2003-226 /MEBA/SG du 6 octobre 2003 portant désignation d'une structure d'ancrage du programme de l'éducation bilingue (actuelle DCEM - Direction du Continuum d'Education Multilingue) au sein de la Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB).

- La lettre circulaire N° 2005-078 /MEBA/ SG/DGEB du 14 mars 2005 portant mise en place des Équipes Pédagogiques Régionales (EPR) de l'éducation bilingue. Ces équipes ont pour objectif de renforcer l'encadrement de proximité et améliorer la qualité des enseignements-apprentissages des écoles bilingues.

- L'arrêté N° 2004-014 /MEBA/SG/ENEP du 10 mars 2006 portant institution de la formation à la transcription des langues nationales et à la didactique de l'enseignement bilingue dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et au Centre de Formation Professionnel et Pastoral (CFPP).

- La loi d'orientation de l'éducation de 2007 qui indique en son article 10 que « Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations » et que « d'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur ».

- L'intégration de modules de transcriptions en langues nationales et en didactique bi-plurilingue à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK) en 2007.

- La Lettre de politique éducative adoptée par Décret N° 2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 03 novembre 2008, qui prévoit, dans le cadre du développement du système éducatif à l'horizon

⁶³Une partie des données de cette liste provient du rapport Lascolaf (p. 17).

2015, « la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula ».

- Le décret N° 2013/PRES/PM/ MENA portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation consacre la création d'une direction en charge de l'éducation multilingue : la Direction du Continuum d'Éducation Multilingue (DCEM). Cette direction relève de la Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB).

- En 2015, l'arrêté N° 2015-0354/MENA/SG vient préciser en son article 44 que la DCEM a pour mission la promotion de l'éducation bilingue et multilingue dans les structures publiques d'éducation et d'enseignement de l'éducation nationale.

- En 2019 (Décret N° 2019-0344 ; paragraphe 03, article 17), la mise en place d'un Secrétariat Permanent de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation à la Citoyenneté (SP-PLNEC).

Ce secrétariat est chargé, entre autres⁶⁴ :

- d'élaborer, coordonner et suivre la mise en œuvre de la politique nationale en matière de promotion des langues nationales ;

- de coordonner et suivre la description, la codification et l'instrumentation des langues nationales ;

- d'assurer le secrétariat des travaux de la commission et des sous-commissions des langues nationales ;

- d'élaborer et suivre la mise en œuvre d'une stratégie de l'environnement lettré en langues nationales ;

- contribuer à la validation des outils de contrôle de qualité des actions de promotion des langues nationales et de l'éducation à la citoyenneté ;

- de veiller à l'évaluation de l'impact des actions de la promotion des langues nationales et de l'éducation à la citoyenneté ;

- de promouvoir la recherche-action dans le domaine des langues nationales ;

- d'assurer la mobilisation sociale et le plaidoyer en faveur de la promotion des langues nationales et de l'éducation à la citoyenneté ;

- de veiller à l'élaboration des textes législatifs et réglementaires relatifs à la promotion des langues nationales.

Par ailleurs, « on peut lire dans le Plan sectoriel de l'Éducation et de la Formation du Burkina Faso 2012-2021 que « la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula » constitue un des principes directeurs de la politique sectorielle du pays⁶⁵».

Enfin, sur le plan symbolique, notons que le Ministère en charge de l'éducation nationale se nomme désormais MENAPLN (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion des Langues Nationales), intitulé qui prouve combien cette prise en compte des langues nationales dans le système éducatif est au cœur du projet politique burkinabè.

Autant de textes de lois, de décrets et de décisions qui confirment l'engagement de l'État en valeur de l'enseignement bi-plurilingue.

Cependant, ces différents textes officiels ont connu des sorts différents en ce qui concerne leur concrétisation.

Si la création de la DCEM a bien été effective, les autres textes sont quant à eux dans un mode d'application lente, discontinu et insuffisant en termes de fonctionnalité, ce qui explique le fait qu'en 2021, contrairement à ce qui avait été annoncé dans le PSEF 2021-2021, **la très grande majorité des écoles du pays (98,5 %) continue de fonctionner de manière classique, monolingue, en français exclusivement.**

De la même manière, comme énoncé dans le rapport d'évaluation prospective réalisé par le MEBA en 2008 :

« Il n'y pas d'acte administratif contraignant concrétisant l'engagement du MEBA (actuel MENAPLN) à procéder à la généralisation progressive de l'éducation bilingue ; il s'en suit que les responsables de structures décentralisées qui n'en voudraient pas peuvent la saboter ou ne pas acheminer les demandes de transformation venant de la base. De même, la transformation d'écoles classiques/monolingues en écoles bilingues repose sur des bases juridiques fragiles (lettres circulaires de directeurs centraux). Il faut par conséquent des textes réglementaires (arrêtés, décrets) ayant force de loi et concrétisant l'intégration de l'éducation dans la politique du MEBA.⁶⁶ »

⁶⁴Source : <https://bop.bf/wp-content/uploads/Organigramme-MENAPLN-De%CC%81cret2019-0344.pdf>

⁶⁵Mignot, Christelle, « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

⁶⁶Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : Une réponse aux exigences de l'éducation de qualité, Evaluation Prospective du Programme de consolidation de l'Éducation Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010, Rapport d'étude

5.2.2 L'absence de politique linguistique

L'absence de politique linguistique constitue un handicap important. Sans directives claires en effet, « les innovations linguistiques et pédagogiques au niveau scolaire ne peuvent pas se développer de façon optimale, faute de cadre légal⁶⁷ ».

À ce sujet, notons que le MENAPLN est actuellement en train de finaliser un document de politique linguistique.

Sur la page du Ministère sur un réseau social, on peut lire en effet que :

« Mardi 21 septembre 2021, le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, Pr Stanislas Ouaro a présidé l'ouverture de l'atelier de validation du document de politique linguistique. [...] Les acteurs de l'éducation et les autorités administratives se sont rencontrés pour examiner et valider le document qui servira de politique linguistique au cours d'un atelier.

Ledit atelier va permettre de valider 4 documents avant de pouvoir rédiger le document de politique linguistique. Il s'agit d'un document de diagnostic, un document de politique linguistique, un document de stratégie qui favorise la mise en œuvre des actions du document de politique et un document du plan triennal.

Ces 4 documents ont fait l'objet d'examen et d'amendement par un comité technique qui a regroupé tous les ministères concernés mais aussi des acteurs de la promotion des langues et d'autres personnes ressources du domaine⁶⁸ ».

Mais le Ministère ne précise pas si la politique a été finalisée lors de cet atelier de septembre 2021, ou si des aménagements doivent encore être faits.

5.2.3 Les blocages liés au transfert des expérimentations bilingues à l'État

Comme cela a été indiqué plus haut, les résultats des écoles bilingues ont considérablement baissé lorsque les expérimentations bilingues ont été transférées à l'État.

Ces blocages dans « la prise en main » des écoles bilingues par l'État pourraient être liés à plusieurs facteurs.

Certains acteurs éducatifs ont mentionné le manque de prise en charge financière de l'éducation bilingue par l'État. Jusqu'à présent en effet, l'éducation bi-plurilingue semble être considérée « comme un projet à la charge des partenaires extérieurs » et les allocations budgétaires consacrées au bilinguisme scolaire sont réduites.

Une étude publiée en 2018⁶⁹ montre quant à elle que ces difficultés de suivi des écoles bilingues pourraient être liées au processus de décentralisation de l'éducation, qui prévoit le transfert des compétences de l'État vers les Collectivités Territoriales. En effet, « ce processus de transfert de compétences se déroule dans un contexte de dénuement des communes qui peinent à assumer leurs rôles dont l'alphabétisation et l'enseignement multilingue ». Le manque de budget au niveau des communes pourrait donc expliquer certains de ces blocages.

Le manque de réactivité de la part du ministère en charge de l'éducation à la demande des populations en matière d'éducation bilingue constitue une autre faiblesse du dispositif depuis le transfert des écoles bilingues à l'État. En effet, dans LASCOLAF 2010, on peut lire que la majorité des 300 demandes d'ouverture d'écoles bilingues soumises par des communautés au Ministère n'avaient pas encore reçu de suite favorable. Cette situation affecte considérablement l'adhésion des acteurs éducatifs et des parents d'élèves au « projet bilingue ». Voyant en effet que le nombre d'écoles n'évolue pas, la population a tendance à penser que l'éducation bi-plurilingue n'est qu'une expérimentation vouée à disparaître.

⁶⁷Le continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso : une réponse aux exigences de l'éducation de qualité, MEBA 2008, p. 32

⁶⁸Source : page Facebook du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la PLN (message publié le 22 septembre 2021 et consulté le 30/10/2021)

⁶⁹Ouédraogo, A., *La politique d'éducation non formelle du Burkina Faso : analyse critique des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation*, 2018, p 20

5.2.4 Le manque d'harmonisation des curricula

Comme énoncé précédemment, il existe plusieurs « sous systèmes éducatifs » au Burkina Faso : le système éducatif classique (monolingue) d'une part, et le système éducatif bilingue d'autre part, qui lui-même est composé de deux approches : le curriculum bilingue issu du modèle de Tin-Tua et celui issu du modèle MENAPLN/Solidar Suisse.

Or, il ressort d'un rapport d'évaluation de l'éducation bilingue⁷⁰ que ce parallélisme entrave considérablement toute mise à l'échelle du bi-plurilinguisme scolaire. L'existence de « sous-systèmes » complexifie en effet toutes les actions de formation des acteurs éducatifs, de production des ressources pédagogiques ou de rédaction des textes de concrétisation du « projet politique bilingue ».

Pour prévenir cette situation, lors de l'Atelier de réflexion sur le bilinguisme tenu à Tenkodogo en février 2006, les acteurs éducatifs burkinabè avaient recommandé « l'harmonisation des approches bilingues en cours à partir de la description claire et exhaustive des expériences et de leur analyse comparative rigoureuse ».

Mais, quinze ans après cette recommandation, la description claire des expériences et leur analyse comparative n'a toujours pas eu lieu. Cette étude entend contribuer à fournir des éléments utiles à cette analyse nécessaire.

5.2.5 Le manque de formation des enseignants

Certes, la formation en éducation bilingue est intégrée au programme de formation des ENEP depuis 2004. Mais au cours de notre enquête sur le terrain, plusieurs acteurs éducatifs (directeurs et enseignants) ont expliqué que ces formations étaient non seulement insuffisantes, mais aussi inadaptées à la réalité des salles de classe.

Selon des formateurs des ENEP interviewés lors de l'étude :

« Le programme de formation initiale des enseignants en éducation bilingue est incomplet. On propose aux enseignants un module de 60 heures en transcription des langues nationales alors qu'il en faudrait 100 ou 120 pour pouvoir étudier correctement le module. Par ailleurs, les formations en didactique des langues nationales font défaut et il n'y a pas d'écoles d'application bilingue pour les stages pratiques des stagiaires ».

Par ailleurs, les enseignants interrogés au cours de notre enquête ont dit ne pas savoir comment animer des cours bilingues et comment opérer des transferts d'apprentissage de la langue première de l'apprenant vers la seconde.

Aussi, cette insuffisance de formations, qui s'est accentuée au cours des dernières années, amène les enseignants peu formés des écoles bilingues à enseigner ce qu'ils maîtrisent le mieux : l'approche classique.

5.2.6 Le manque de stabilité des enseignants à leurs postes

À travers leurs différentes initiatives bi-plurilingues, les Partenaires Techniques et Financiers cherchent à renforcer la formation des enseignants dans les écoles de leur échantillon. Néanmoins, nous avons constaté lors de l'étude que la stabilité des enseignants à leur poste n'était pas assurée et les enseignants formés de manière adéquate à l'éducation bilingue sont susceptibles d'être mutés et de quitter l'école bilingue à tout moment. Inversement, des enseignants non formés au bilinguisme scolaire sont souvent mutés dans des structures éducatives à curriculum bilingue. Or, ce cycle de mutations constitue un affaiblissement des initiatives en brisant la chaîne de constitution d'un personnel formé, compétent et expérimenté.

⁷⁰Boukary A. & et Damiba A., « Le Continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso : Évaluation de sa mise en œuvre par l'État depuis 2007 » Solidar Suisse, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, République du Burkina Faso, 2015



5.2.7 Le manque de matériel didactique

Lors des enquêtes, plusieurs acteurs éducatifs ont mentionné « le manque de ressources pour certains niveaux », « le manque de ressources dans certaines langues », ou « le manque d'outils adaptés pour certains dialectes ».

Afin de pallier ces lacunes, il serait intéressant :

- de capitaliser les acquis et valoriser le savoir-faire des acteurs éducatifs compétents en matière de production de ressources bi-plurilingues ;
- d'impliquer des linguistes dans cette action de production des manuels et des livrets en vue d'assurer une validation scientifique des contenus et en vue de trouver des solutions aux blocages liés aux différences dialectales.

Par ailleurs, il apparaît que les dix langues officiellement introduites dans l'enseignement formel au Burkina Faso (le mooré, le dioula, le fulfulde, le lyélé, le nuni, le gulimancema, le dagara, le bissa, le kasim et le bwamu) ne sont pas toutes suffisamment instrumentées.

Aussi, certains enseignants locuteurs de langues moins outillées disent « devoir traduire eux-mêmes certains textes » pour pouvoir mettre en œuvre un enseignement bilingue. Il arrive, parfois, que ces traductions soient faites sans prendre en compte les spécificités linguistiques et culturelles de la langue nationale : les textes sont traduits du français selon une démarche didactique empruntée à celle d'une langue étrangère, ce qui réduit la qualité des documents.

Ce manque d'expertise en production de ressources pédagogiques pose problème. En effet, il ne suffit pas d'être locuteur d'une langue pour être expert en didactique de cette langue ou en ingénierie pédagogique. Aussi faudrait-il que ce choix inclusif des langues au Burkina Faso soit accompagné de mesures et de moyens concrets permettant la production de ressources pédagogiques, la conception de modules de formations et d'outils de suivi de qualité dans toutes les langues de l'enseignement bi-plurilingue.

Comme énoncé dans MEBA 2008 à ce sujet (p. 50) : « il est possible de gérer de façon adéquate le multilinguisme grâce à l'aménagement linguistique et surtout l'investissement dans la recherche linguistique

et le développement de toutes les langues identifiées comme langues d'enseignement ». Ceci prouve que les universités ont un rôle essentiel à jouer dans le développement du bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso.

Il serait intéressant par ailleurs de valoriser le savoir-faire des concepteurs ayant reçu une formation spécifique pour la conception de manuels bilingues. C'est le cas des concepteurs Solidar Suisse ou ELAN par exemple, qui pourraient être sollicités afin de partager leurs compétences avec leurs collègues.

5.2.8 L'inadéquation entre le curriculum bilingue et le CEP

Par ailleurs, comme énoncé par Noyau (2011)⁷¹, il existe des divergences entre les curricula bilingues et les évaluations certificatives monolingues.

Lors de l'enquête en effet, plusieurs enseignants ont expliqué « devoir se concentrer exclusivement sur le français à partir de la 4e année pour que leurs élèves réussissent leurs examens du CEP ».

En effet, comme expliqué par un partenaire technique et financier : « les élèves des écoles bilingues peuvent certes choisir leur langue pour les épreuves de « langue et communication », mais toutes les autres épreuves n'existent qu'en français. À partir de la quatrième année, les enseignants ont donc tendance à animer leurs séances comme dans les écoles classiques, afin de donner les mêmes chances de réussite à leurs élèves ».

Si les élèves ne sont évalués qu'en français au CEP, il y aura une tendance dans le système éducatif bilingue à préparer les élèves dans ladite langue, pour maximiser les résultats. Si, à l'avenir, le gouvernement veut s'assurer que la L1 et le français sont traités de manière égale et que les étudiants deviennent fonctionnels dans les deux langues, il sera nécessaire d'évaluer les étudiants dans les mêmes langues que celles qu'ils/elles ont apprises pendant le cycle

⁷¹Noyau, C. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme », Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLEJ), Le Français dans le Monde – Recherches et applications, n° 49 (2011), pp 137-154

primaire, ce qui signifie que les différentes langues nationales (L1) qui sont enseignées dans les écoles doivent progressivement être intégrées dans le cadre des évaluations nationales.

5.2.9 Le manque d'études, d'évaluations et de statistiques

La présente étude a révélé que nous manquions non seulement de données statistiques, mais aussi d'évaluations longitudinales des performances des écoles bilingues.

6. Conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bi-plurilingue

Durant l'enquête menée sur le terrain, les acteurs ont évoqué les conditions à remplir pour la généralisation. Leurs propositions ont été recensées et classées en six rubriques.

6.1 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire

Le Burkina Faso s'est doté d'un ensemble de lois et décrets préconisant l'intégration des langues dans le système éducatif mais ces textes juridiques ne sont pas accompagnés de circulaires ou de règlements de planification précise et de mise en œuvre du bilinguisme scolaire.

Il convient donc de prévoir des textes réglementaires aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme : préparation de l'outillage des langues en collaboration avec les structures universitaires concernées par les langues nationales et le bilinguisme, planification de l'ouverture des écoles bilingues, formations et suivi plus ciblés, planification budgétaire incluant la contribution de l'Etat burkinabè, etc.

La finalisation de la politique linguistique du Burkina Faso⁷² apparaît par ailleurs comme une nécessité.

6.2 Améliorer et stabiliser le financement de l'enseignement bi-plurilingue

Selon les acteurs éducatifs de la DCEM interviewés lors de l'enquête, les besoins de financement de l'éducation bilingue en termes de formation, de suivi et de matériel didactique ne sont couverts chaque année qu'à hauteur de 70 %.

Or, une meilleure couverture des besoins de la DCEM donnerait aux responsables de la structure la perception du caractère obligatoire de la mise en œuvre du projet d'extension / généralisation de l'enseignement bi-plurilingue.

Par ailleurs, avec un budget plus conséquent, la DCEM pourrait assurer un meilleur suivi pédagogique des écoles bilingues, en renforçant les équipes régionales notamment. Via cette amélioration du suivi des écoles et des enseignants, la tendance à la baisse des résultats des écoles bilingues nationales pourrait être inversée.

6.3 Harmoniser les différents curricula bi-plurilingues

Pour résoudre les problèmes liés à l'existence de différents curricula bilingues nationaux, il serait intéressant de penser à une extension du bi-plurilinguisme scolaire dans le sens d'un **minimum**

⁷²Notons que la finalisation de la politique linguistique du Burkina Faso constituait un axe majeur du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB 2012-2021), où était présenté l'objectif suivant : « Le principe de généralisation du bilinguisme dans l'éducation de base sera adopté dans cette politique qui privilégiera l'entrée par des langues à caractère régional tout en planifiant la description de l'ensemble des langues d'ici à 2025 pour des besoins de préservation de la culture nationale et d'élargissement des possibilités d'apprentissage desdites langues.

La réforme projetée à partir de 2015 sur la spécialisation des enseignants et l'allègement des programmes constituent un atout pour l'enracinement du démarrage de l'apprentissage en langues nationales et en français. Cette politique planifiera également la formation des enseignants dans les méthodes bilingues et la transcription des langues. Elle prendra en compte la mobilité des enseignants, le développement de curricula adaptés et de matériels pédagogiques adéquats ainsi que la recherche d'un consensus national autour de cette question. Afin de réduire les réticences et disposer de cette politique linguistique, il sera nécessaire d'organiser des assises sur la stratégie de généralisation du bilinguisme ou du trilinguisme dans l'éducation dès le démarrage du programme ».

de convergence méthodologique au niveau national, en exploitant les outils et dispositifs éprouvés des différents projets bilingues (aussi bien ceux qui ont été transférés à l'État que ceux en cours d'expérimentation).

En effet, les différences d'approches pédagogiques peuvent être bénéfiques :

- si elles se complètent et visent un objectif commun ;
- si elles ne sont pas contradictoires ;
- si elles sont évaluées et capitalisées ;
- si leur impact positif sur le niveau scolaire des élèves est prouvé ;
- si elles s'adaptent au contexte national et régional.

Or actuellement, nous manquons de données d'évaluation des programmes bilingues.

En effet, comme cela a été montré plus haut, les évaluations mises en œuvre tous les deux ans par le Ministère comparent les résultats entre « écoles bilingues » et « écoles classiques », sans différencier les modèles d'écoles bilingues entre eux. Or, il existe des différences conséquentes entre ces programmes.

Aussi nous semble-t-il urgent de mettre en place un dispositif rigoureux de suivi-évaluation des initiatives bilingues visant :

- à comparer différents modèles bilingues grâce à des études longitudinales,
- à faire ressortir les forces et faiblesses de chacun,
- à exploiter ce qui est pertinent et positif dans ces initiatives⁷³ (outils produits, démarches d'enseignement, liens avec l'environnement, etc.).

Après une telle évaluation, un processus d'harmonisation des pratiques bilingues pourra être mis en œuvre afin que les différentes expérimentations se complètent et s'enrichissent mutuellement.

6.4 Sensibiliser les populations aux avantages du bi-plurilinguisme scolaire sur la base de résultats d'apprentissages avérés

Le manque d'adhésion à l'enseignement bilingue, voire l'image négative que certaines des parties prenantes en ont, à cause des différents et nombreux blocages dans sa mise en œuvre constitue une condition particulièrement défavorable à son extension ou à sa généralisation. L'appropriation nécessitera sans aucun

doute une communication visant à promouvoir cette modalité éducative, mais elle ne pourra s'instaurer qu'au regard de résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus.

En effet, seule la démonstration de l'efficacité de cet enseignement sur la base de données concrètes permettra de passer à une dynamique qui devra être portée par une forte détermination politique. Aussi, le plaidoyer actuel devrait être ajusté en pensant à valoriser davantage les arguments sur la pertinence et la fiabilité de l'expérience bilingue, en tenant compte des expériences réussies et des dispositifs efficaces qui doivent accompagner cette extension.

6.5 Former les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire

Pour capitaliser les acquis de l'enseignement bilingue au Burkina Faso et envisager sa généralisation, il est indispensable de faire de la formation initiale et continue des enseignants et des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire une priorité.

Cette étude a en effet révélé que la formation des enseignants dans les ENEP était insuffisamment adaptée, parce qu'elle initie, certes, les enseignants en transcription des langues nationales, mais ne tient pas suffisamment compte de la didactique des langues africaines comme langues premières ni de la didactique bi-plurilingue.

Il convient donc de mettre à jour les contenus de formation initiale et continue des enseignants en y intégrant des modules consacrés à la gestion des classes bi-plurilingues.

Par ailleurs, pour que les enseignants des classes bilingues soient correctement accompagnés par leurs supérieurs hiérarchiques, nous recommandons de former les directeurs et inspecteurs pour que ces derniers puissent assurer un suivi qualitatif des classes bilingues.

⁷³Par exemple, en ce qui concerne Solidar Suisse : l'implication des parents d'élèves dans la mise en place des infrastructures bilingues, la participation à l'animation de certaines activités en langue nationale, comme la production et la culture. En ce qui concerne ELAN : les outils en lecture-écriture et sur le transfert, etc.

Il est nécessaire, enfin :

- de mettre à jour les contenus des formations universitaires afin d'y faire une plus large place à la didactique bi-plurilingue (aussi bien en enseignement qu'en recherche) ;
- de former les responsables centraux et régionaux du bilinguisme scolaire en planification linguistique et éducative.

6.6 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves

Nous recommandons de produire davantage de ressources bi-plurilingues de qualité pour les salles de classe, y compris pour la fin de l'école primaire, car cette étude a montré que la majorité des manuels et

livrets existants concernaient principalement les deux ou trois premières années de l'école primaire.

Pour que ce travail de conception soit qualitatif, un dispositif de veille et de suivi devra être mis en œuvre pour assurer la qualité scientifique et didactique des outils en langues nationales tout en évitant la traduction et la transposition pure et simple de modèles non adaptés au contexte burkinabè. La validation par les linguistes et les pédagogues sera nécessaire.

Il conviendra, enfin, d'outiller les langues nationales pour qu'elles soient des mediums d'enseignement, de trouver des solutions adaptées à la distribution des outils dans les écoles et de réformer les contenus du CEP, pour que les acquis des élèves d'écoles bi-plurilingues soient valorisés.



© UNICEF/UNI394532/Dejough

Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, est un principe largement acquis au Burkina Faso. Depuis la réforme de 1979 en passant par les États généraux de 1994, les expérimentations bi-plurilingues de 1994-1995 et leur transfert à l'État en 2007-2008, l'État défend depuis des décennies l'importance, pour les élèves, de pouvoir être scolarisés dans leurs langues et en français. Et actuellement, le Burkina Faso est toujours engagé en faveur du bi-plurilinguisme scolaire. L'axe 3 du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB 2012-2021) le prouve.

Dans ce document, on peut lire en effet que :

« Il est reconnu qu'apprendre dans une langue maîtrisée avant de passer à une langue étrangère est plus avantageux que de commencer directement l'apprentissage dans une langue non maîtrisée.

En outre, par-delà les avantages comparatifs en termes de gains pédagogiques et économiques, l'intégration culturelle constitue le socle de tout développement. Il s'agit d'un moyen pour l'école de relier l'école à l'ensemble des facteurs extrascolaires grâce à un curriculum intégratif qui par-delà les dimensions psychopédagogiques habituelles s'intéresse aux aspects socioculturels et linguistiques de l'apprenant. L'adage est bien connu : « un peuple qui ignore son histoire est un peuple sans âme ». Au regard de ces considérations, le bilinguisme et le multilinguisme, consacré par la Loi d'Orientation de l'Éducation de juillet 2007, seront renforcés [...] »

Néanmoins, malgré des efforts colossaux consentis par différents acteurs nationaux et bilatéraux en vue de capitaliser les acquis de l'expérience burkinabè de l'éducation bilingue, il subsiste une grande marge d'amélioration et un long chemin à parcourir vers l'expansion puis la généralisation.

En effet, plusieurs textes de lois favorables au bi-plurilinguisme scolaire ne sont pas accompagnés de circulaires visant à planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. On note donc un contraste important entre ces textes et la réalité des salles de classe.

Par exemple, en dépit de la plus-value apportée par les langues nationales à l'école, et même si le bi-plurilinguisme scolaire est présenté comme une priorité dans le PDSEB, le Burkina Faso compte un nombre d'écoles bilingues encore réduit (moins de 300 écoles).

De plus, malgré la loi d'Orientation favorable à la prise en compte des langues premières des élèves en classe, les performances des écoles bilingues ont baissé depuis une douzaine d'années (à partir de 2007-2008 en particulier).

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, des textes réglementaires doivent être rédigés aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique la formation des acteurs éducatifs, l'instrumentation des langues, la production de ressources didactiques et pédagogiques destinées aux classes bilingues, la gestion et le suivi des enseignants de classes bilingues ainsi que l'évaluation, la capitalisation et l'harmonisation des pratiques bilingues.

Enfin, les efforts en matière de communication et plaidoyer devront être accrus. Ce plaidoyer utilisera des arguments objectifs sur les apports du bilinguisme, mais surtout, il devra être fondé sur des exemples de réussite d'expériences bilingues au Burkina Faso.



Bibliographie

Textes officiels

Burkina Faso. 1965. Décret no. 289 du 13/08/1965.

Burkina Faso. 1969. Décret no. 60/012/PRES.

Burkina Faso. 1979. Décret 79/055/PRES/ESRS du 2 février 1979.

Burkina Faso. 1991. Constitution du BURKINA FASO.

Burkina Faso. 1997. Constitution du BURKINA FASO.

Burkina Faso. 2002. Lettre circulaire no 2002-098.

Burkina Faso. 2003. Arrêté n°2003-226 MEBA /SG.

Burkina Faso. 2004. Arrêté no 2004-014 de 2004.

Burkina Faso. 2007. Loi n o013-2007 portant loi d'orientation de l'éducation.

Burkina Faso. 2008. Lettre de politique éducative du Burkina Faso.

Burkina Faso. 2019. Décret no 209-0344 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales.

Burkina Faso. Décret no 2016-435 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

Burkina Faso. Lettre circulaire 2005 conditions d'ouverture d'une école bilingue et autres lois.

Burkina Faso. Recueil d'instruments juridiques de l'éducation de base, vol. 1 à 4, 2010.



Articles

Baba-Moussa, Abdel Rahamane, *Les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en matière d'éducation : quel bilan à l'échéance de 2015 et quelles perspectives pour les objectifs de développement durable (ODD) et l'agenda "éducation 2030 ?*, année 2018, IFEF, AUF, OIF (5) : 51.

Brock-Utne, B. and Alidou, H. *Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière* » in OUANE, A. & GLANZ C. (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, pp. 165 – 191

Brock-Utne, B. and Alidou, H. (2011). Active students-learning through a language they master. In Ouane, A. & Glanz, C. (Eds.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor. A review and analysis of theory and practice in mother tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. 187- 216. UIL/ADEA.

Bougma M., *Dynamique des langues locales et de la langue française au Burkina Faso : un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1985, 1996 et 2006)*, Rapport de recherche de l'ODSEF, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, année 2010, Université Laval, Québec

Cummins, J., *La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?*, SPROGFORUM. n° 19, année 2001, pp. 15-20.

Doumbia, A. T., *L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques.*, Nordic Journal of African Studies vol. 9. n°3, année 2000, pp. 98-107

Nikiéma, N., *Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso*, Berichte des sonderforschungsbereichs 268, V.7, année 1996, p. 187-201.

Nikiema, N., *La scolarisation bilingue langue nationale-français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso*, Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du département de linguistique, Presses Universitaires, Cahiers du CERLESHS, 2^{ème} numéro spécial, année 2000.

Noyau, C., *Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme*, in ELAN (dir.) (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Eds des Archives Contemporaines. pp. 175-182. Disponible sur : http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_Transferts_volELAN-ssPr.pdf

Noyau Colette, *Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique*, OAI (Projet: Transferts de compétences dans l'éducation bilingue langues africaines-français), 2006

Noyau, C., *Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme*, Paru dans : *Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)*, Le Français dans le Monde – Recherches et applications, n° 49 (janvier), pp. 137-154. Repris dans : *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 67/3, Août 2011, pp. 301-322.

Ouoba, B. B., *Construction des premières compétences linguistiques en langues négro-africaines de la famille Oti-Volta comme langues premières dans une perspective de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement* in Maurer Bruno (2016), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, Éditions des archives contemporaines, coll. « Pluralité des langues et des identités et didactique », 438p.

Sanogo, M. L., « À propos de l'inventaire des langues du Burkina Faso », Cahiers du CERLESHS n° 19, (2002). Université de Ouagadougou. UFR/SH-UFR/LAC. pp.195-216

Rapports et mémoires

Association Andal & Pinal (2009). *Projet d'appui à l'École du Berger et de la Bergère (EdB)*. Association ANDAL & PINAL.

Burkina Faso (2012). *Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2012-2021*.

— — —. 2013a. *Politique sectorielle de l'éducation du Burkina Faso (PSEF/BF) 2017-2030*. République du Burkina Faso.

— — —. 2013b. *Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2012-2021*. République du Burkina Faso.

— — —. 2016. *Matrice intégrée des formules et approches d'éducation non formelle au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

— — —. 2017a. *Document de référence des innovations en éducation de base formelle au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

— — —. 2017b. *Document de référence (ou manuel technique) pour l'expérimentation et la validation des innovations en éducation de base au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

— — —. 2017c. *Guide de formation des enseignants des écoles bilingues*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

— — —. 2017d. *Rapport de synthèse de la Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso*. République du Burkina Faso.

— — —. 2017e. *Stratégie de généralisation progressive et maîtrisée de l'éducation bi-multilingue au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

— — —. 2018. *Socle fédérateur des programmes et approches de formation en éducation non formelle au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

Burkina Faso (2017). *Programme d'appui à l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages dans les écoles bilingues du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), 2017-2020*.

Balima, P., Haidara Y. N., et Halaoui N. (2009). *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. Enseignement dans deux langues*. Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal. OIF.

Barreteau, Daniel, Batiana, André, et Yaro, Anselme (1999). *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*. Institut de Recherche pour le Développement.

Boukary, Amidou, et Aime Damiba (2015). *Le Continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso : Évaluation de sa mise en œuvre par l'État depuis 2007*. Solidar Suisse, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

Compaore, F. (2015). *Rapport d'étude sur les écoles franco-arabes et médersas au Burkina Faso*.

Kinda, H. (2003). *L'impact d'une généralisation de l'éducation bilingue sur le Plan de développement de l'éducation de base : cas des écoles bilingues*. Mémoire pour le certificat d'aptitude à l'Inspectorat de l'Enseignement du premier degré, Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso).

MEBA (2008). *Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : Une réponse aux exigences de l'éducation de qualité*, Evaluation Prospective du Programme de consolidation de l'Éducation Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010, Rapport d'étude.

MENAPLN. *Evaluation des innovations en éducation non formelle*. Rapport final.

MENA (2017). *Étude évaluative de la mise en œuvre de l'approche ELAN de la lecture et de l'écriture dans les EQAmE pilotes : Amitié A – Amitié B – Nièga – Kampiti*.

MENA (2017). *Étude approfondie des causes de la baisse tendancielle des résultats des écoles bilingues*. Solidar Suisse, UNICEF, EdM.

Mallam Garba, Maman (2018). *Mission de suivi de la mise en œuvre de l'approche ELAN de la lecture-écriture au Burkina Faso*. OIF.

MEBA (2009). *Évaluation des acquis scolaires 2007-2008*.

MEF (2010). *Plan cadre des Nations Unies pour l'aide au développement 2011-2015*. Nations Unies et Ministère de l'Éducation et de la Formation.

MENA (2015). *Évaluation des acquis scolaires*.

MENA (2017). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2016-2017*. Direction générale des études et des statistiques sectorielles.

MENAPLN (2019-2020). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire*.

MEBA (2018). *Atelier de réflexion sur les stratégies de pérennisation des formations des acteurs en éducation bilingue*. Loumbila : Direction du Continuum d'Éducation Multilingue, Solidar Suisse.

MENAPLN (2019). *Annuaire statistique de l'éducation non formelle Campagne 2018*. Direction des Statistiques Sectorielles.

MENAPLN (2019). *Aide-mémoire : septième mission conjointe de suivi du programme de développement stratégique de l'éducation de base*.

Mignot, C. (sous presse). *J'apprends si je comprends : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire*. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues.

Nazam Halaoui et al. (2006). *Evaluation du programme éducation bilingue au Burkina Faso*. MEBA-OSEO.

Nikiéma, N.& Paré, A. (2010). *Les Langues De Scolarisation Dans L'enseignement Fondamental En Afrique Subsaharienne Francophone (LASCOLAF). Cas Burkina Faso*.

MEF (2017). *Rapport d'état du système éducatif national 2017*. UNESCO - IPE Pôle de Dakar - UNICEF.

Ouédraogo, A. (2018). *La politique d'éducation non formelle du Burkina Faso : analyse critique des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation*. 294p.

Sidibé, Amadou (2012). *Problématique de l'enseignement bilingue franco-arabe au Burkina Faso*. Pdf

Solidar Suisse (2011), *Étude comparative sur les écoles trilingue-bilingue*, rapport de l'évaluation comparative. Pdf

UNICEF (2017) *Bilan de Mise en oeuvre ELAN, Burkina Faso*

Yaro, Yacouba et al. (2011), *Évaluation de l'impact des innovations éducatives* (Centres d'Encadrement Intègre de la Petite Enfance (Bisongo), École Satellites (ES), Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF)) sur le développement du système éducatif au Burkina Faso. CERFODES, UNICEF.

Livres et thèses

Ilboudo, Paul Taryam, et Association for the Development of Education in Africa (2009), *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité*.

— — —.2018. *L'impact du bilinguisme scolaire sur l'efficacité interne des écoles bilingues Mena-Solidar Suisse au Burkina Faso*. Université Norbert Zongo.

Ki-zerbo, J. (1990), *Eduquer ou périr*. Unicef.116p.

Lewandowski, S. (2007), *Le savoir pluriel : école, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. Thèse de doctorat de sociologie. EHESS. Paris. 675 p.

Présentations et conférences

Burkina Faso (2017), Groupe thématique (GTP).

Diallo, A. (2015), Colloque International Rocare.

EdM (Janvier 2020), Le programme qualité-Initiative promue par EdM-Enfant du Monde. Document anonyme collecté lors de l'étude

Nikiema, N. (2015), Communication : éducation de qualité, langues d'enseignement et acquis de l'apprentissage. Conférence Journée Internationale de la langue maternelle.

Nounta, Z. (2019), Concepts et types de bilinguisme.

Sanogo, M. L. (2017), A propos d'une politique linguistique de généralisation des maîtres. Présenté à Ouagadougou, Burkina Faso.

UNESCO (2015). Éducation 2030 : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Forum mondial sur l'éducation 2015.

Webographie

Burkina Faso. Page Facebook du Ministère de l'éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN).

<https://bop.bf/wp-content/uploads/Organigramme-MENAPLN-De%CC%81cret2019-0344.pdf>

https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf

<https://ifef.francophonie.org/node/227>

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/burkina.htm>

« L'expérience des centres Banma Nuara » <https://www.tintua.org/wp/qui-nous-sommes/>

ELAN-Afrique-Phase-1-2013-2015-Rapport-terminal-sur-levaluation-des-acquis-des-eleves.pdf

https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-web.pdf

ANNEXE : éléments concernant la méthodologie de l'enquête de terrain

Détails concernant l'enquête

À Bamako, les enquêtes ont été menées dans les deux académies : rive gauche et rive droite.

Au sein de l'académie de la rive gauche, nous avons ciblé les CAP de Djélibougou et de Banconi. L'école Baben Santara premier cycle relevant du CAP de Banconi a été choisie pour les entretiens avec des enseignants et le directeur de l'école.

Au sein de l'académie de la rive droite, nous avons enquêté au CAP de Banankabougou. L'école ayant servi de cadre aux entretiens avec les CGS, les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et le directeur d'école a été le groupe scolaire « Yirimadjo premier cycle » relevant du CAP de Banankabougou.

Nous avons également réalisé trois focus group : un premier avec les encadreurs des enseignants à l'IFM de Bamako ; un deuxième avec les syndicats d'enseignants du fondamental et un troisième avec les concepteurs des manuels scolaires bilingues à l'Académie malienne des langues (AMALAN).

A Mopti, nous avons enquêté à l'académie d'enseignement, aux CAP de Mopti et de Sévaré, à l'IFM (pour réaliser le focus groupe avec les encadreurs des enseignants) et au groupe scolaire « Boukary Ouléguem » (pour réaliser les entretiens avec les enseignants, les directeurs d'école, les parents d'élèves et les CGS).

A Koutiala, nous avons enquêté au CAP de Koutiala et particulièrement à l'école de Cinzina.

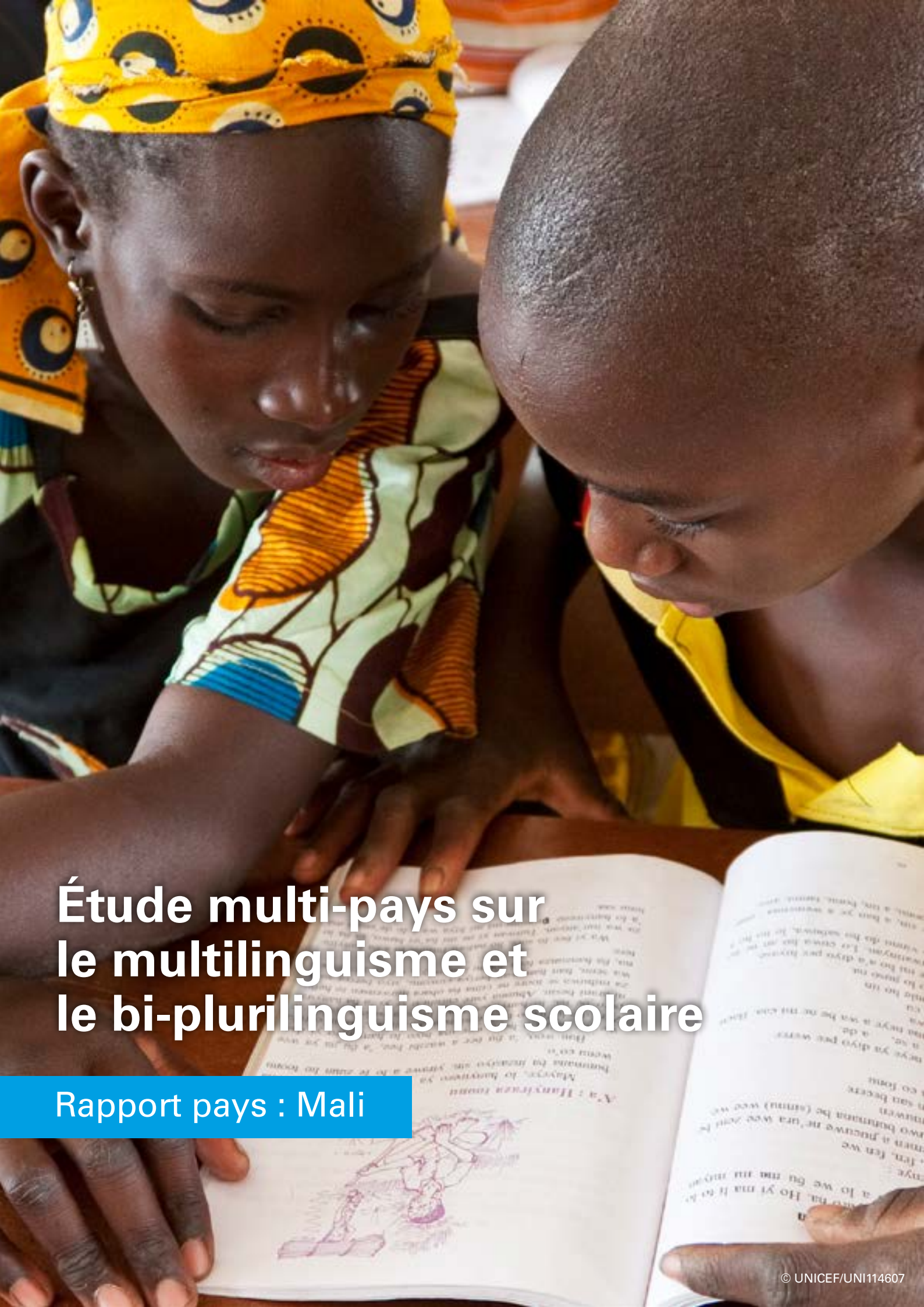
A Gao, l'entretien a été mené par téléphone avec le directeur de l'Académie d'enseignement, deux enseignants et deux directeurs d'école de la commune de N'chawaji exerçant à l'école de Djebok.

Nombre de personnes interrogées dans le cadre de l'enquête

Le tableau ci-après indique le nombre de personnes consultées par type de fonction et par localité.

Nombre de personnes interrogées durant l'enquête

	Enquêtés	Prévu	Réalisé	Bamako	Mopti	Koutiala	Gao
1	Enseignants de classe bilingue de 2e année	5	5	1	1	1	2
2	Directeurs d'école	8	8	2	2	2	2
3	Directeurs de niveau déconcentré	3	3	1	1	-	1
4	Formateurs des encadreurs	2	2	2	-	-	-
5	Responsables du pilotage de la réforme	1	1	1	-	-	-
6	Responsables de l'évaluation MEN	1	1	1	-	-	-
7	Directeur chargé de la décentralisation	1	1	1	-	-	-
8	Secrétaire général MEN	1	1	1	-	-	-
9	Responsable Association des maires	1	1	1	-	-	-
10	Maires des communes urbaine & rurale	2	2	1	1	-	-
11	Directeur des collectivités territoriales	1	1	1	-	-	-
12	Association des écrivains en LN	1	1	1	-	-	-
13	PTF/ Responsables Education	3	3	3	-	-	-
14	PTF/ Responsables Suivi & évaluation	3	3	3	-	-	-
		33	33	20	5	3	5
15	Élèves	2	2	1	-	1	-
16	Formateurs des enseignants	1	1	-	1	-	-
17	Concepteurs de matériels didactiques	1	1	1	-	-	-
18	COGES/ CGDES/ CGS (hommes/ femmes)	2	2	1	1	-	-
19	Parents élèves	4	4	2	2	-	-
20	Syndicats des enseignants	1	1	1	-	-	-
		11	11	6	4	1	-
21	Enseignants des autres classes	6	6	2	2	2	-
22	Conseillers pédagogiques	6	6	3	2	1	-
23	Directeurs de CAP	6	6	3	2	1	-
24	Directeur des ressources humaines	1	1	1	-	-	-
25	Directeur de la Formation initiale	1	1	1	-	-	-
26	Directeur Études & Planification	1	1	1	-	-	-
		21	21	11	6	4	-
	Total général	65	65	37	15	8	5



Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire

Rapport pays : Mali

Table des matières

RESUMÉ EXÉCUTIF	80
INTRODUCTION	81
MÉTHODOLOGIE	82
Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain	82
Choix des acteurs éducatifs enquêtés	82
Difficultés rencontrées et limites de l'étude	82
1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE	83
1.1 La diversité linguistique du Mali	83
1.2 Documents et lois en faveur de la diversité linguistique	84
1.3 Institutions en charge de la défense et promotion de la diversité linguistique	85
2. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE – HISTORIQUE	85
2.1 Les années 60 : les premières réformes	85
2.2 Les années 70 : le début des expérimentations bilingues	85
2.3 1987 : la pédagogie convergente	85
2.4 1998 : la réforme curriculaire	87
2.5 2005 : le projet de généralisation du curriculum	87
3. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE – ETAT DES LIEUX ACTUEL	88
3.1 État des lieux des écoles « à curriculum bilingue »	88
3.2 Les initiatives ELAN et SIRA : présentation	90
3.2.1 L'initiative ELAN (OIF)	90
3.2.1.1 Évaluation de l'impact du programme ELAN sur le niveau des élèves	91
3.2.1.2 Analyse de l'initiative ELAN par les enquêtés	93
3.2.2 L'Initiative SIRA (USAID/Mali)	93
3.2.2.1 Évaluation de l'impact du programme SIRA sur le niveau des élèves	95
3.2.2.1.1 Évaluation en fin de 2 ^{ème} année SIRA	95
3.2.2.1.2 Comparaison du niveau des élèves des écoles SIRA en 2015 et 2018	96
3.2.2.2 Comparaison entre écoles publiques et communautaires SIRA	96
3.2.2.3 Analyse de l'initiative SIRA par les enquêtés	97
3.2.3 Les initiatives ELAN et SIRA : quelles perspectives ?	98
4. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE AU MALI : ANALYSE	98
4.1 L'adhésion des acteurs éducatifs aux avantages de l'enseignement bi-plurilingue	98
4.2 Les écarts entre les objectifs visés par le curriculum et sa mise en œuvre	98
4.3 Obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue	99
4.3.1 L'inadéquation des formations initiales des enseignants	99
4.3.2 Le manque de compétences des enseignants en transferts « L1-français »	100
4.3.3 Manque d'adéquation entre le curriculum bilingue et les examens « monolingues »	101
4.3.4 Manque d'efficacité du suivi-évaluation des enseignants par les CA	101
4.3.5 Des espoirs dans le cadre du PRODEC 2	102
4.3.6 Les problèmes de disponibilité des matériels didactiques	102
4.3.7 Le nombre de langues nationales enseignées et leur instrumentation	103
4.3.8 Des blocages dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation	103
4.3.9 Manque de stabilité des enseignants à leurs postes	104
4.3.10 La couverture du bilinguisme scolaire tributaire des PTF	104

5. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	104
5.1 Améliorer la formation des formateurs en didactique bi-plurilingue	104
5.2 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves	105
5.3 Préparer le terrain au niveau des langues nationales à utiliser	105
5.4 Mettre en place une évaluation nationale pour mesurer les acquis des élèves de classes bilingues	105
5.5 Concrétiser la politique de décentralisation	106
5.6 Améliorer le suivi de proximité des enseignants de classes bilingues	106
5.7 Mettre en place une structure dédiée à la gestion de la généralisation du bilinguisme scolaire	106
5.8 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire	106
5.9 Intégrer le bilinguisme dans la collecte annuelle des données scolaires	106
5.10 Démontrer les résultats d'apprentissages avérés de l'enseignement bilingue et sensibiliser les populations	107
CONCLUSION	108
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXE : éléments concernant la méthodologie de l'enquête de terrain	118



Sigles et abréviations

AE	Académie d'Enseignement
ACALAN	Académie Africaine des Langues
ACDI	Agence Canadienne de Développement International
AEq	Approche Equilibrée
AFD	Agence française de développement
AMALAN	Académie Malienne des Langues
ANICT	Agence nationale d'investissement des Collectivités Territoriales
APC	Approche Par les Compétences
APE	Association des Parents d'élèves
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
C.E.D.E.A.O	Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
C.F.E.P.C.E.F	Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental
CA	Communauté d'Apprentissage
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CED	Centre d'Education pour le Développement
CFA	Communauté Financière Africaine
CGDES	Comité de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CNE	Centre National de l'Education
CNECE	Centre National des Examens et Concours
CNR-ENF	Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle
COGES	Comité de Gestion des Etablissements Scolaires
CP1	Cycle Primaire 1
CP2	Cycle Primaire 2
CPS	Cellule de Planification et de Statistique
DAE	Directeur d'Académie d'Enseignement
DCAP	Directeur du Centre d'Animation Pédagogique
DE	Directeur d'Ecole
DEF	Diplôme d'Etudes Fondamentales
DNEB	Direction Nationale de l'Education de Base
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
DNENF-LN	Direction Nationale de l'Education Non Formelle et des Langues Nationales
DNESG	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général
DNETP	Direction Nationale du Trésor et de la Comptabilité Publique
DNL	Discipline Non-Linguistique
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
DRH	Directeur des Ressources Humaines
EB	Enseignement de Base
EGRA	Early Grade Reading Assessment (Test de lecture dans les 1ères années)
EI	Entretien Individuel

ELAN	Ecole et Langue Nationale en Afrique
ENSUp	Ecole Normale Supérieure
FAST	Faculté des Sciences Techniques
FG	Focus Groupe
IFM	Institut de Formation des Maitres
IGEN	Inspection Générale de l'Education Nationale
ILAB	Institut des Langues Abdoulaye BARRY
IPN	Institut Pédagogique National
ISESCO	Islamic Educational Scientific and Cultural Organization
L1	Langue Première
L2	Langue Seconde
LC	Langues et Communication
LMD	Licence Master Doctorat
LN	Langues Nationales
LOE	Loi d'Orientation de l'Education
MATCL	Ministère de l'Administration Territoriale et des collectivités Locales
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MINUSMA	Mission Multidimensionnelle Intégrée des Nations Unies pour la Stabilisation au Mali
NEF	Nouvelle Ecole Fondamentale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ODR	Opérations de Développement Rural
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMAES	Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel
OMEL	Organisation Malienne des Editeurs de Livres
PC	Pédagogie Convergente
PISE	Programme d'investissement pour le secteur de l'éducation
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
PROF	Programme d'Appui à l'Enseignement Fondamental
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
SIRA	(Projet) Selected Integrated Reading Activity (Activités Intégrées de lecture Selectives)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (United Nations International Children's Emergency Fund)
USAID	United States Aid Agency (Agence d'Aide au Développement des USA)



La présente étude porte sur l'analyse critique de l'évolution de la mise en œuvre de la réforme bilingue dans le système éducatif malien au cours de la dernière décennie. Elle vise à dégager les perspectives possibles quant à la généralisation effective de cette réforme. Elle s'inscrit dans une approche qualitative et repose non seulement sur une revue documentaire, mais aussi sur des entretiens menés auprès de différents acteurs et partenaires de l'école, sélectionnés en fonction de leur rôle et de leur position institutionnelle.

Principaux résultats :

Dans ce pays qui compte treize langues nationales reconnues dont onze sont instrumentées et enseignées à l'école, la généralisation de l'enseignement bilingue est une finalité fixée par l'État.

En effet, depuis 2005, le curriculum malien est bilingue et il se fonde sur l'approche par les compétences dans toutes les disciplines.

En vue de la généralisation de la réforme bilingue à l'échelle de tout le pays, le Mali s'appuie sur deux programmes (SIRA et ELAN), pilotés respectivement par l'USAID et l'OIF.

Actuellement, si l'on fait la somme des écoles officiellement « à curriculum bilingue » et de celles appuyées par les partenaires techniques et financiers (ELAN et SIRA), on estime à plus de 6000 le nombre d'écoles censées fonctionner de manière bilingue au Mali, soit environ 50% du nombre total d'écoles du 1^{er} cycle du fondamental (primaire). Mais cet état des lieux de l'enseignement bilingue reste une estimation, car le manque de données de suivi dans les écoles « à curriculum bilingue » ne permet pas de vérifier ces statistiques.

Par ailleurs, les recherches et les entretiens menés dans le cadre de cette étude ont révélé que parmi ces 6000 écoles, certaines n'appliquaient que partiellement le curriculum bilingue ou l'avaient totalement abandonné du fait de nombreux blocages : manque de formation et d'outillage des maîtres, problèmes d'instrumentation des langues, défaut d'harmonisation des pratiques sur le terrain et manque d'importance accordée à l'enseignement bilingue dans des textes réglementant les actions nationales, régionales et locales de mise en œuvre du bilinguisme.

Autant de difficultés qui ralentissent la généralisation de la réforme et qui confèrent toujours un statut presque expérimental à l'enseignement bi-plurilingue au Mali.

Aussi, pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage par la concrétisation de la volonté de l'État en faveur d'une meilleure prise en compte des langues premières des enfants, cette étude a montré que dix défis restaient à relever :

1. Prise en compte de la didactique bi-plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants.
2. Production de davantage de ressources bilingues pour les classes (notamment en ce qui concerne la didactique des langues premières et le transfert de connaissances de la L1 vers la L2) durant toute la scolarité primaire a minima.
3. Amélioration de la mise à disposition des ressources pédagogiques dans les écoles.
4. Amélioration des modalités de recrutement et d'affectation des enseignants de classes bilingues (en fonction des langues parlées par les enseignants et par les élèves sur chaque aire géographique).
5. Évaluation des initiatives / projets / innovations / expérimentations mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis.
6. Concrétisation du transfert de compétences aux collectivités avec mise en place de structures sociolinguistiques au niveau de toutes les régions.
7. Amélioration du suivi de proximité des enseignants de classes bilingues.
8. Mise en place d'un dispositif efficace de suivi et d'accompagnement de la mise à l'échelle de la réforme nationale. Ce dispositif de suivi incluant la collecte des données pertinentes pour une meilleure connaissance des écoles et classes bilingues.
9. Rédaction et validation de textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire.
10. Sensibilisation des populations sur la base des résultats avérés, documentés et connus des initiatives bi-plurilingues.

¹La dernière étude visant à comptabiliser les écoles bilingues remonte en effet à 2011-2012.

²En 2012 par exemple, unique année où un référencement a été organisé, seules 4 % des écoles bilingues du pays appliquaient réellement le curriculum bilingue.

Introduction

Les analyses critiques³ du système monolingue « classique » ont mis en évidence le fait que les enfants qui débutent leur scolarité dans une langue seconde sans avoir acquis les bases dans leur langue première sont confrontés à des difficultés importantes d'apprentissage dans toutes les disciplines.

A contrario, les études ont montré que la mise en œuvre d'une didactique bilingue (en langue première et en langue seconde) présentait de nombreux avantages (cognitifs, identitaires et économiques) aussi bien pour les élèves que pour leurs familles et les États⁴.

C'est fort de ce constat que le Mali, en 1962, a annoncé une réforme de son système éducatif⁵ visant à utiliser les langues nationales dès que possible à l'école primaire afin d'améliorer les rendements scolaires. Cette réforme était en phase avec « les préconisations de l'UNESCO qui, dès 1953, déclarait solennellement que « la meilleure langue d'instruction est la langue maternelle de l'apprenant⁶ » ».

Depuis cette première loi en faveur du bi-plurilinguisme scolaire, les expérimentations se sont succédées au Mali jusqu'à l'annonce, en 2005, de la généralisation du « curriculum bilingue ».

En 2021, plus de quinze ans après l'annonce de la généralisation de la réforme, les écoles qui mettent effectivement en œuvre une didactique bi-plurilingue en langues premières et en français semblent rares, malgré les efforts de l'État et plusieurs expérimentations mises en œuvre par des partenaires techniques et financiers (PTF).

Pourquoi de tels blocages ? Où en sommes-nous exactement ? Quel est l'état des lieux de la généralisation ? Quel est l'impact des expérimentations des PTF sur le niveau des élèves ?

La présente étude vise à répondre à ces questions en complétant la connaissance validée concernant les expériences d'enseignement bi-plurilingue au Mali, notamment pour la période 2010 à 2021, et en rendant compte des évaluations des initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours au Mali.

À travers une approche résolument qualitative impliquant un panel d'acteurs éducatifs consultés à Bamako, Mopti, Koutiala et Gao, l'étude entend par ailleurs mieux appréhender les problèmes liés à l'enseignement bilingue au Mali avant d'envisager les stratégies de leur résorption vers une généralisation du bilinguisme scolaire.

³Doumbia, A. T., « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. », *Nordic Journal of African Studies* vol. 9. n°3, année 2000, pp. 98-107

Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM*. n° 19, année 2001, pp. 15-20

Noyau Colette, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, OAI, 2006

Maurer, B., « LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le français à l'université*. 16-01, 2011

⁴Mignot, C., « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

⁵loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962

⁶Maurer Bruno « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.



Méthodologie

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a non seulement permis de dresser un état des lieux de l'enseignement bi-plurilingue au Mali de 2010 à 2020, mais aussi d'identifier certains « manques » sur le plan de la connaissance dans le domaine du bilinguisme scolaire au Mali.

La seconde phase, fondée sur une approche qualitative, a été réalisée entre septembre et novembre 2020. Elle a permis de recueillir les visions et opinions de soixante-cinq (65) acteurs éducatifs sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien.

Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain

Deux variables ont été prises en compte pour délimiter le cadre physique de l'étude : une variable géographique et une variable sociolinguistique.

Sur le plan géographique, quatre zones ont été choisies : Bamako (capitale), Mopti (ville moyenne), Koutiala/Cinzina (zone rurale) et Gao (zone d'insécurité).

Sur le plan sociolinguistique, plusieurs langues ont été choisies selon leur statut :

- une langue véhiculaire (le bamanankan) ;
- une langue vernaculaire (le mamara) ;
- une langue intermédiaire (le fulfulde).

Pour la zone d'insécurité, le choix linguistique n'a pas constitué un critère particulier.

Le tableau ci-après présente la répartition des langues dans les zones visées par l'étude.

⁷Voir en annexe le détail concernant les acteurs interrogés

Tableau 1 : Répartition des langues dans les zones visées par l'étude

VARIABLES RETENUES		LOCALITES	LANGUES
Géographique	Linguistique		
Capitale	Langue véhiculaire	Bamako	Bamanankan
Ville moyenne	Langue intermédiaire	Mopti	Fulfulde
Zone rurale	Langue vernaculaire	Koutiala/ Cinzina	Mamara
Zone d'insécurité	NS	Gao	Tamasheq

Choix des acteurs éducatifs enquêtés⁷

Le panel de personnes consultées dans le cadre de l'étude a été établi selon la méthode de l'échantillonnage par choix raisonné et par quota.

Un quota équilibré a été déterminé, en tenant compte de considérations linguistiques, sociologiques et géographiques.

Les interviews ont porté sur :

- la compréhension et la perception du bilinguisme scolaire ;
- les niveaux d'appropriation de l'enseignement bi-plurilingue tel que perçu par les acteurs interrogés ;
- la politique de décentralisation et la possibilité de son exploitation au niveau de la mise en œuvre du bilinguisme ;
- la formation des acteurs (formation initiale et continue) ;
- le suivi de proximité des réformes et expérimentations ;
- la disponibilité du matériel pédagogique.

Difficultés rencontrées et limites de l'étude

La revue documentaire a été faite dans des conditions relativement satisfaisantes. Mais la collecte des données sur le terrain a été réalisée dans le contexte de la COVID-19. La fermeture temporaire ou prolongée des écoles, le confinement des populations, la mise en place du télétravail dans les administrations publiques, l'interdiction ou la limitation des déplacements interurbains ont été des facteurs de ralentissement de la conduite des recherches sur le terrain.

Par ailleurs, la réserve vis-à-vis de la position officielle ou la non-maitrise du sujet semblent avoir été parfois des motifs de résistance ou de désistement de la part de certains acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours répondu aux sollicitations des enquêteurs.



1. Contexte sociolinguistique

1.1 La diversité linguistique du Mali

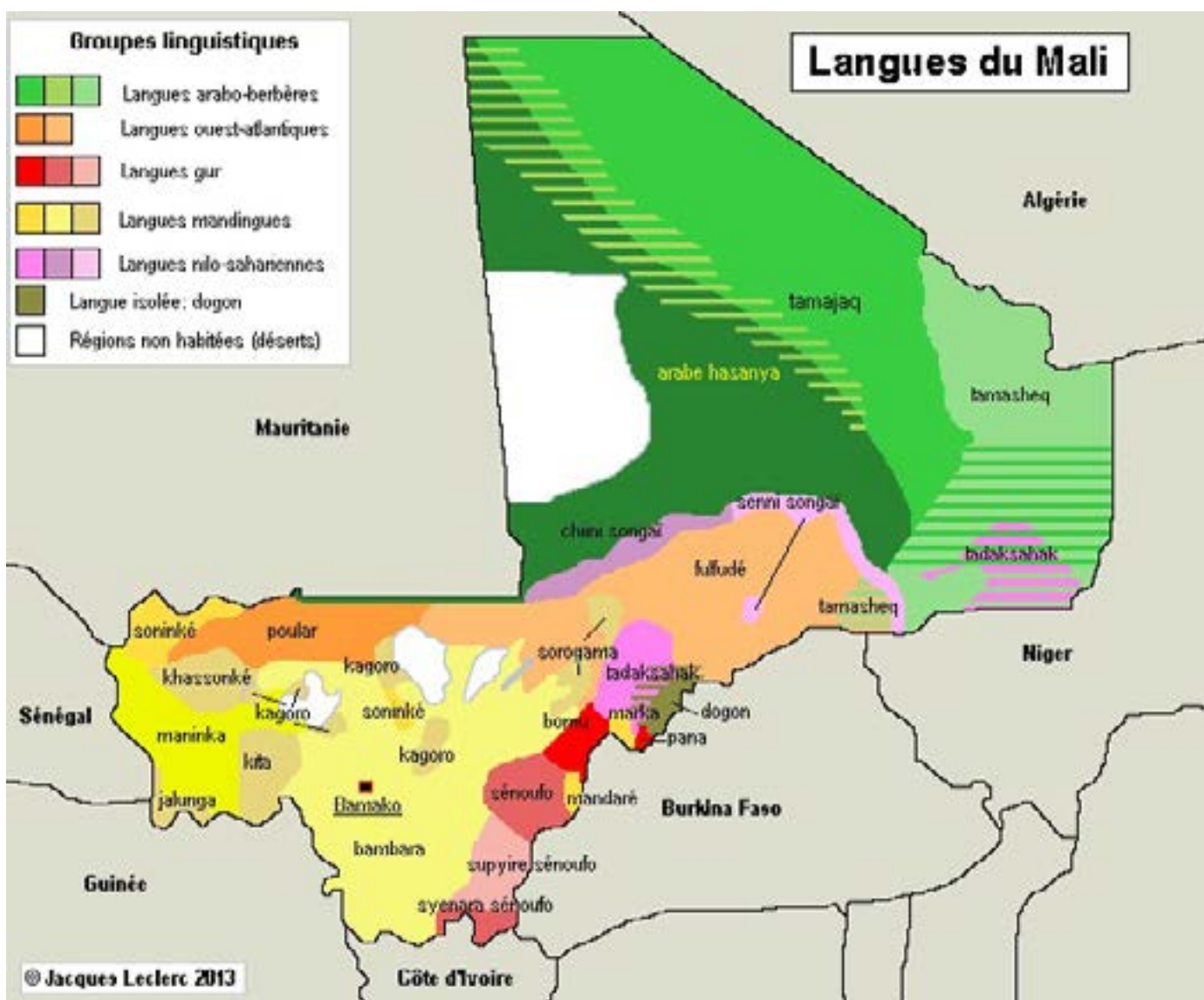
Le Mali est une terre multiethnique.

Comme énoncé par Maurer (2007 : 10) :

« On y trouve la plupart des grands groupes humains de la sous-région : les Mandés (Bambara, Malinké, Dioula), le groupe voltaïque (Mossi, Bobo, Sénoufo), le groupe soudanien (Dogon, Songhoï, Sarakolé) et les nomades (Peul, Maure, Touareg).

Cette mosaïque d'ethnies entraîne de fait une grande diversité linguistique »⁸.

Figure 1 : répartition géographique des différents groupes linguistiques au Mali



Les frontières et les noms indiqués, ainsi que la désignation utilisée sur cette carte, n'impliquent pas une approbation ou une acceptation officielle de la part de l'UNICEF.

⁸Maurer Bruno « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », Revue de l'Université de Moncton, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.

Le Mali compte une trentaine de langues⁹, dont 13 ont le statut de langues nationales : le bamanankan (bambara)¹⁰, le fulfulde (peulh), le songhay (sonraï), le tamasheq, le soninké, le bozo, le bomu (bobo), le siyenara (senoufo), le mamara (minianka), le dogoso (dogon)¹¹, le kassonke, le hassania et le malinke.

Le décret N°92-073 P CTSP du 27 Février 1992 précise le cadre de promotion et d'officialisation des langues nationales.

En ce qui concerne la langue française, introduite dans le pays avec la colonisation, elle est l'unique langue officielle du pays, même si plus de 80 % de la population malienne est considérée comme « non francophone ». Ce statut de langue d'expression officielle est reconnu et formalisé par la Constitution du Mali de 1992, dans son article 25.

1.2 Documents et lois en faveur de la diversité linguistique

Le Mali est engagé depuis son indépendance dans un projet de valorisation de ses langues nationales.

En témoignent les textes suivants :

- L'article 2 de la constitution de 1992, qui stipule que « tous les Maliens naissent et demeurent libres et égaux en droits et en devoirs » et que « toute discrimination fondée sur l'origine sociale, la couleur, la langue, la race, le sexe, la religion et l'opinion politique est prohibée ».

- Le document de politique linguistique du Mali de 2014,¹² qui précise quant à lui que « la promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation¹³ » et qui pose les sept principes suivants :

- « Les langues nationales constituent le socle de l'identité culturelle nationale ;
- Le respect de la diversité linguistique consolide l'unité nationale ;
- Tout citoyen a le droit de parler et d'être éduqué dans sa langue maternelle ;
- La promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation ;
- Tout citoyen devrait pouvoir apprendre au moins

une langue nationale, une ou deux langues africaines et une ou deux autres langues de communication internationale, en plus de sa langue maternelle ;

- Les langues s'imposent par leur dynamique ;

- La politique linguistique du Mali est fondée sur un multilinguisme fonctionnel convivial s'articulant avec la décentralisation et l'intégration africaine, ayant comme matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale »¹⁴.

Cependant, malgré ces textes en faveur de la valorisation des langues nationales et de la défense de la diversité linguistique au Mali, il existe « un grand déséquilibre » entre ces différentes langues.

En effet :

- La langue française continue de bénéficier d'un statut privilégié (unique langue officielle et principale langue de l'école), même si elle est maîtrisée par une minorité de la population.

- Le bamanankan, considéré comme une langue nationale au même statut que les douze autres, est maîtrisé par plus de 80 % de la population malienne et jouit donc d'un « poids démographique », contrairement aux autres langues.

- Toutes les langues nationales n'ont pas été instrumentées.

- Certaines des langues du Mali qui n'ont pas le statut de langue nationale sont en train de disparaître.

Ces différences de rôles, statuts, poids et outillage entre les langues ont une influence directe sur la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue (la partie consacrée à l'analyse de l'enseignement bi-plurilingue au Mali reviendra sur ce point).

⁹<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm>

¹⁰Le terme « bamanankan » renvoie à la langue et celui de « bambara » à l'ethnie.

¹¹« Décret no 159 PG-RM de 1982 », République du Mali, 1982

¹²« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

¹³Notons à ce sujet que la décentralisation est présentée dans le document de politique linguistique du Mali comme « l'épine dorsale du processus de démocratisation engagé en 1991 au Mali, corollaire d'une volonté de faire davantage participer les citoyens à la vie publique » (page 10).

¹⁴« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

¹⁵Canut Cécile, « Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara », Langage et société, n°78, 1996, pp. 55-76

1.3 Institutions en charge de la défense et promotion de la diversité linguistique

Le Mali s'est doté en 2012 d'une **Académie Malienne des Langues (AMALAN)**. Sa composition, ses missions et son fonctionnement sont fixés par décret¹⁶. L'accent est mis sur la portée politique et scientifique de l'organe chargé de la sauvegarde et du développement des langues nationales. L'académie malienne collabore avec l'**Académie Africaine des Langues (ACALAN)**, qui est une institution à vocation panafricaine. Elle contribue au développement de la recherche sur les langues africaines et à leur valorisation pour leur utilisation comme langue de communication dans l'Union Africaine et pour raffermir l'unité continentale.

L'**Institut des Langues Abdoulaye BARRY (ILAB)**, créé par l'Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001¹⁷, contribue à la définition de la politique linguistique du Mali, fait la promotion de l'ensemble des langues nationales attestées dans les différentes aires sociolinguistiques du pays et œuvre à la promotion de la coopération avec les autres pays africains, en particulier avec ceux qui partagent au moins une langue avec le Mali.

Le **Centre National de l'Éducation (CNE)** fait la promotion de la recherche en matière de méthodes et d'innovations pédagogiques et évalue les programmes, les manuels, et les méthodes pédagogiques.

Au niveau du Ministère de l'éducation nationale, il n'existe pas de structure dédiée exclusivement au pilotage de l'éducation bi-plurilingue. En effet, le bilinguisme scolaire est du ressort de la **Direction Nationale de l'Éducation de Base (DNEB)**, dont les missions principales sont de préparer les éléments de la politique nationale, de coordonner et de suivre l'exécution de ces politiques en relation avec les Académies d'Enseignement (A.E) et des Centres d'Animation Pédagogique (CAP)¹⁸.

Depuis 2001, le **CNR-ENF** (le Centre National des Ressources de l'Éducation Non-Formelle) et l'**ILAB** (l'Institut des Langues Abdoulaye BARRY), sont les deux principales institutions qui s'occupent essentiellement de la promotion des langues nationales. Elles travaillent conjointement avec le CNE (le Centre National de l'Éducation) et la DNEB (la Direction Nationale de

l'Éducation de Base) en faveur de l'enseignement des langues nationales, l'élaboration des méthodes pédagogiques, la formation des enseignants et la production de manuels didactiques appropriés.

Notons que les questions d'alphabetisation et du cycle primaire sont des compétences qui ont été transférées aux Collectivités Territoriales¹⁹. Ces collectivités et leurs partenaires nationaux, bilatéraux et multilatéraux expriment le besoin d'utiliser les langues nationales comme outil indispensable de développement de la politique linguistique du Mali, politique fondée sur « un multilinguisme fonctionnel convivial s'articulant avec la décentralisation et l'intégration africaine »²⁰.

2. Historique de l'enseignement bi-plurilingue

2.1 Les années 60 : les premières réformes

Durant la période de colonisation française du territoire, qui a pris fin en 1960, l'enseignement était dispensé exclusivement en français à l'école.

Or, les études²¹ prouvent :

- que le fait que les cours soient dispensés dans une langue peu ou non maîtrisée par de nombreuses familles ne permet pas aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants et de s'y impliquer ;
- que l'école « monolingue en français » répond incomplètement aux besoins des populations ;
- que l'enseignement dispensé exclusivement en français produit des échecs scolaires, du fait du manque de maîtrise de cette langue par les écoliers.

¹⁶« Décret n°2012-693 fixant organisation et modalités de fonctionnement de l'Académie Malienne des Langues », République du Mali, 2012

¹⁷« Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001 », République du Mali, 2001

¹⁸« Décret no00-599 déterminant le cadre organique des centres d'animation pédagogique », République du Mali, 2000

¹⁹« Décret no02-313 du 4 juin 2002 », République du Mali, 2002

²⁰« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

²¹Brock-Utne, B. & Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011, pp. 165 – 191

Aussi, conscient des impacts négatifs du monolinguisme scolaire sur les résultats des enfants, le Mali a procédé à une réforme de son système éducatif dès le lendemain de son accession à l'indépendance.

Cette réforme visait « à décoloniser les esprits, à lier l'école à la vie » (loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962) et à utiliser les langues nationales le plus tôt possible au cours de la scolarité afin d'améliorer les rendements scolaires.

2.2 Les années 70 : le début des expérimentations bilingues

C'est presque vingt ans plus tard, en 1978²², à l'occasion du deuxième Séminaire National sur l'Éducation, que cette volonté politique se concrétise et que le Mali annonce officiellement le lancement d'une première expérimentation en faveur de l'utilisation des langues nationales comme média d'enseignement dans les écoles²³.

L'enseignement du bamanankan est ainsi expérimenté à partir de 1979 dans quatre écoles des régions de Ségou et de Koulikoro²⁴. Le choix du bamanankan était non seulement dû au fait que cette langue était la plus parlée dans ces régions mais aussi qu'elle était déjà transcrite depuis 1967²⁵.

Une année plus tard, le projet est élargi : des dizaines d'écoles supplémentaires accueillent cette expérimentation et trois autres langues (le fulfulde, le songhay et le tamasheq) connaissent elles aussi un début d'utilisation comme vecteurs d'enseignement à l'école²⁶.

Mais, les premiers succès qu'a connus cette expérimentation ne se sont pas pérennisés.

Selon Abdramane Diarra²⁷ en effet :

« Cette expérimentation a connu des succès en son début (Calvet 1988). Le taux de redoublement et d'abandon scolaire était considérablement réduit et ces écoles connaissaient les meilleurs résultats par rapport aux écoles classiques [...]. Ce succès semble ne pas durer. Le manque de suivi a fait baisser les résultats scolaires des écoles expérimentales. Calvet (1988 : 17) souligne que de 1985 à 1988, le taux de

réussite à l'examen d'entrée au second cycle est passé de 47% à 29% ».

2.3 1987 : la pédagogie convergente

Après le premier succès puis l'échec « faute de suivi des écoles » de la première expérimentation bi-plurilingue, l'État malien adopte « la pédagogie convergente » en 1987. Au début de l'expérimentation, deux classes de Ségou sont concernées par la phase-pilote, en bamanankan et français.

Dans la présentation de la « pédagogie convergente » publiée sur le site d'Oxfam²⁸, on peut lire que :

« Elle (la pédagogie convergente) adopte une démarche globale dans toutes les situations d'expression et de communication et selon le principe que la compétence de communication doit précéder la compétence linguistique selon une progression en spirale. L'appropriation de l'expression orale constitue le début de l'apprentissage de la langue, elle est préparée et favorisée par la pratique des techniques d'expression et de communication et notamment des rythmes corporels et musicaux. Ceux-ci contribuent à l'épanouissement de l'affectivité, à la libération de l'individu, développent l'imagination et influencent de façon bénéfique les relations entre les différents membres du groupe d'apprenants ».

Cette approche, implantée par une institution belge (le CIAVER, Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches), a été beaucoup critiquée²⁹. Des experts lui ont en effet reproché de ne pas assez outiller les enfants et de se contenter de placer les apprenants dans « un bain linguistique » en espérant que les

²²Traoré Moussa Khoré, *La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali*, Université de Toulon, 2015

²³Au niveau de l'éducation non formelle, l'introduction des langues nationales dans les salles de classes avaient déjà été testée dans les zones rurales à travers les actions d'alphabetisation lors des Opérations de Développement Rural (ODR), et les résultats bénéfiques de ces projets pilotes sur la qualité de l'enseignement / apprentissage étaient déjà perceptibles.

²⁴Traoré Samba, *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, UNESCO, 2001

²⁵« Décret no85 de 1967 », République du Mali, 1967

²⁶Nounta Zakaria, « Éveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali », thèse de doctorat en sciences du langage, Paris X, 2015

²⁷Diarra Abdramane, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre*, 2020

²⁸<https://www.oxfamnovib.nl/oxfam-novib/beheer/zoeken.html?q=p%C3%A9dagogie%20convergente&zoek=bing&page=1>

²⁹Maurer Bruno, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, 2007

transferts d'apprentissage de la langue première au français se feraient naturellement lors « des exercices de rythmes corporels et musicaux - de bain de langue - de jeu de rôle »³⁰, sans travail d'analyse des langues et sans activités de transfert.

Par ailleurs :

« Les documents élaborés étaient très simples et ne rehaussaient pas le niveau de langue des élèves. Les spécificités du code écrit n'étaient pas assez perceptibles dans les écrits en langues nationales : le code écrit se confondait presque à celui de l'oral³¹ ».

Malgré ces critiques, la « pédagogie convergente » a été étendue à partir de 1994.

2.4 1998 : la réforme curriculaire

Compte tenu des limites de la pédagogie convergente, le Mali s'est engagé en 1998 dans une réforme curriculaire de l'enseignement fondamental qui, certes, s'inspirait de cette « pédagogie convergente », **mais tout en corrigeant ses lacunes.**

Cette réforme a été l'axe majeur du **Programme Décennal de Développement de l'Éducation I** (1998-2010) dans le cadre duquel la loi N° 99-046/ du 26 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'Éducation a été promulguée.

Cette loi en son titre I chapitre 2, article 10 stipule que « **l'Enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales** ».

Les finalités de cette réforme curriculaire sont :

« de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. »³²

Pour atteindre ces objectifs, le curriculum de l'enseignement fondamental a été fondé sur l'Approche Par Compétences (APC) et le bilinguisme scolaire.

2.5 2005 : le projet de généralisation du curriculum

Le niveau I (1^{re} et 2^e années de l'enseignement fondamental) bilingue a démarré à la rentrée scolaire 2002-2003 par une mise à l'essai qui a concerné 80 écoles.

Puis sa généralisation a été initiée en 2005 avec onze langues nationales utilisées comme vecteurs d'enseignement (bamanankan, bomu, bozo, dogosso, fulfuldé, khassonké, mamara, soninké, songhay, syenara, tamasheq).

Ainsi, « de 2005 à 2008 près de 10 000 maîtres ont été formés à l'utilisation du curriculum bilingue par compétences sur les modules de formation niveaux 1 et 2³³ ». Par ailleurs, 280 conseillers pédagogiques ont été formés à la mise en œuvre d'une stratégie bilingue par compétences dans 2530 écoles » (Haïdara 2011 P:17)

Théoriquement, cette généralisation devait s'étendre d'année en année à toutes les écoles de l'enseignement fondamental premier cycle.

Que s'est-il passé après 2008 ? L'objectif de généralisation a-t-il été atteint ?

³⁰Activités que le fondateur de la pédagogie convergente (PC), Michel Wambach, présente comme étant essentielles dans la démarche de la PC (<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/wambach.pdf>)

³¹Diarra Abdramane, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre*, 2020

³²« Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation », République du Mali, 1999

³³Concernant l'organisation de l'école malienne : Dans le cadre du curriculum issu de la réforme, quatre niveaux d'apprentissage sont distingués au sein de l'enseignement fondamental : niveau I (1^{ère} et 2^{ème} années) ; niveau II (3^{ème} et 4^{ème} années) ; niveau III (5^{ème} et 6^{ème} années) ; niveau IV (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} années) (PRODEC, 2000).

3. L'enseignement bi-plurilingue - état des lieux actuel

Les écoles du premier cycle du fondamental sont recensées par la CPS/MEN (Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de l'Éducation Nationale) suivant quatre catégories : « publique », « privée », « communautaire » et « médersa ». Le tableau qui suit indique le nombre d'écoles primaires par type d'écoles.

Tableau 2 : Nombre d'écoles par type d'école

Types d'écoles	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	Croissance annuelle
PRIMAIRE					
Publiques	6937	6049	6939	7375	3%
Privées	1958	2081	2365	2552	9%
Communautaires	1841	2483	1837	1764	2%
Médersa	2538	2425	2738	2822	4%
Total	13274	13038	13879	14513	

Source : Tableau reconstitué à partir des données de la CPS/MEN

Malheureusement, comme nous pouvons le constater dans ce tableau, la catégorie « École bilingue Langue Nationale-Français » n'existe pas. Les écoles bilingues ne sont en effet pas prise en compte dans les grilles de collecte de données de la CPS/MEN. Il n'existe donc pas de données routinières nous permettant d'indiquer le nombre d'écoles bilingues et leur pourcentage par rapport aux écoles « classiques » (monolingues en français).

Or, pour que la planification de la mise à l'échelle de la réforme soit mise en œuvre de manière efficace, il est fondamental que les statistiques annuelles fassent apparaître la catégorie des écoles bilingues et soient mises à jour chaque année (la partie ci-après consacrée aux « conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue » reviendra sur cette recommandation).

3.1 État des lieux des écoles « à curriculum bilingue »

Au cours des dernières décennies, une seule enquête a eu lieu pour définir le nombre d'écoles mettant en œuvre le curriculum bilingue, en 2011-2012, à la suite d'un constat de retour de plusieurs écoles bilingues au système classique.

Pour vérifier ce constat, le Ministère alors en charge de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN), avec l'appui technique et financier de la Fondation HEWLETT et de l'Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES), avait mené une enquête, publiée en 2013, pour mesurer l'ampleur de la reconversion vers le monolingue scolaire. Les résultats de cette enquête sont répertoriés dans le tableau suivant³⁴.

³⁴Remarque : Ces données ne concernent pas les écoles des trois régions nord (Tombouctou, Gao et Kidal) qui n'avaient pas été enquêtées en raison de la crise sécuritaire.



Tableau 3 : Nombre d'écoles bilingues au Mali en 2011/2012

REGION	AE	Nombre d'écoles appliquant le Curriculum Niveau I	Nombre d'écoles appliquant le Curriculum de la 1ère à la 6 ^{ème}	Nombre d'Écoles appliquant partiellement le curriculum bilingue ³⁵	Nombre d'écoles ayant abandonné le curriculum bilingue	Nombre d'écoles
BAMAKO	Bamako Rive Droite			37	14	51
	Bamako Rive Gauche		1	139	10	150
TOTAL DISTRICT DE BAMAKO		1	176	24	201	
KAYES	Kayes		58	31	2	91
	Kita		5	45	16	66
	Nioro du Sahel		5	28	1	34
TOTAL REGION DE KAYES		68	104	19	191	
KOULIKORO	Kati	441	91	168	184	884
	Koulikoro	279	84	89	14	466
TOTAL REGION DE KOULIKORO		720	175	257	198	1350
SEGOU	San		37	124	50	211
	Ségou	256	137	320	103	816
TOTAL REGION DE SEGOU		256	174	444	153	1027
SIKASSO	Bougouni		2	367	233	602
	Koutiala			89	30	119
	Sikasso		2	237	55	294
TOTAL REGION DE SIKASSO			4	693	318	1015
ENSEMBLE		976	422	1674	712	3784

Source : CPS-MEALN 2013

Ce tableau illustre qu'au total, 3784 écoles étaient officiellement déclarées « à curriculum bilingue » à la rentrée scolaire 2011/2012 dans les régions de Kayes, Koulikoro, Ségou, Sikasso et dans le district de Bamako.

Parmi ces 3784 écoles :

- 712 avaient en réalité abandonné le curriculum bilingue (et fonctionnaient donc à nouveau de manière monolingue) ;
- 976 établissements scolaires appliquaient la réforme curriculaire uniquement au premier niveau (1ère et 2^{ème} année du cycle fondamental) ;
- seules 422 écoles « supposées bilingues » appliquaient la réforme de la 1ère à la 6^{ème} année dans les 5 régions mentionnées ci-dessus, soit seulement 21,24% des écoles bilingues.

Si nous croisons ces données avec celles publiées dans le tableau ci-contre (concernant le nombre d'écoles au Mali en 2009-2010), nous constatons que le nombre d'écoles appliquant le curriculum bilingue

de la première à la sixième année en 2011 à Bamako, Kayes, Sikasso, Ségou et Koulikoro (soit 422 écoles), ne représentait que 4,7% de l'ensemble des écoles de ces mêmes régions.

Tableau 4 : Nombre d'écoles 1^{er} cycle 2009-2010

REGION/DISTRICT	Écoles en 2009-2010
KAYES	1 463
KOULIKORO	2 093
SIKASSO	2 431
SEGOU	1 690
MOPTI	1 193
TOMBOUCTOU	400
GAO	470
KIDAL	44
BAMAKO	1 172
ENSEMBLE PAYS	10 956

Source : Haïdara Issouf M., « Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali », février 2011

³⁵La catégorie « écoles appliquant partiellement le curriculum » désigne les écoles qui pratiquent le curriculum seulement aux niveaux II et/ou III ».

En 2010, le nombre d'écoles mettant en œuvre un enseignement bi-plurilingue tel que recommandé dans le nouveau curriculum de l'enseignement fondamental restait donc non seulement très minoritaire, mais aussi en déclin³⁶. Il restait donc un long chemin à parcourir pour que l'objectif de généralisation du bilinguisme scolaire soit atteint.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

3.2 Les initiatives ELAN et SIRA : présentation

Actuellement, l'État malien entend toujours développer davantage le partenariat entre les langues premières des enfants et la langue française en classe.

Le gouvernement vise en effet « le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, afin de former des enfants bilingues » (PSEF 2019-2028) et « l'instrumentation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula » (PRODEC 2, 2019-2028, p.43)³⁷ ».

Ce dispositif d'écoles bilingues géré par l'État est appuyé par deux initiatives de partenaires techniques et financiers :

- Le projet **ELAN (École & Langue Nationale en Afrique)**, lancé en 2013 par l'OIF, concerne 110 écoles à Ségou, Mopti, Gao, Ménaka et Bamako, en intégrant quatre langues nationales (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq).

- Le projet **SIRA (Selected Integrated Reading Activities)**, lancé en 2016 par l'USAID, appuie 4500 écoles primaires dans les régions sud du pays (Koulikoro, Ségou, Sikasso et Bamako) en se concentrant sur le bamanankan³⁸.

3.2.1 L'initiative ELAN (OIF)³⁹

L'initiative ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) ne concerne pas uniquement le Mali. Elle appuie en effet douze pays d'Afrique subsaharienne⁴⁰ dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échange d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue

dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif visé par l'initiative ELAN est le suivant :

« Améliorer les enseignements-apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle »⁴¹.

La phase 2 du programme ELAN (2018-2020)⁴² s'articule autour de 5 composantes :

1. Renforcement institutionnel de l'enseignement bilingue au cycle fondamental 1 ;
2. Renforcement des capacités des agents du ministère en charge de l'enseignement bilingue au fondamental 1 ;
3. Dotation des acteurs de l'enseignement bilingue en supports pédagogiques et didactiques ;
4. Communication pour la promotion de l'enseignement bilingue ;
5. Suivi-évaluation de l'enseignement bilingue.

³⁵La catégorie « écoles appliquant partiellement le curriculum » désigne les écoles qui pratiquent le curriculum seulement aux niveaux II et/ou III ».

³⁶Mignot, C. , « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

³⁷Les initiatives Élan et Sira sont mises en œuvre directement dans les écoles à curriculum.

³⁸Notons, comme énoncé dans le « Rapport d'activités du 1^{er} trimestre 2019 – Élan/Mali » : que « l'Initiative École et Langues nationales au Mali a entamé sa deuxième phase qui couvre la période 2018-2020 avec ses partenaires clés traditionnels que sont l'OIF, l'AFD, l'AUF et le Ministère des Affaires Étrangères de la France ».

³⁹Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo.

⁴⁰Source : <https://ifef.francophonie.org/node/227>

⁴¹La première phase du programme ELAN a couvert la période 2013-2015

⁴²La première phase du programme ELAN a couvert la période 2013-2015

En ce qui concerne l'enseignement bilingue, il est précisé dans le *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français* que « dans la logique d'un enseignement bilingue rénové, le maître qui enseigne L1 et L2 ne raisonne plus en termes d'apprentissages cloisonnés et sans liens, mais vise à développer les compétences bilingues des élèves⁴³ » (ELAN 2014, page 6).

Il est indiqué par ailleurs que :

« L'écolier déjà scolarisé en L1 n'a pas tout à apprendre de zéro en entrant dans la L2 (ici le français) :

- il dispose de compétences en L1 sur lesquelles s'appuyer. Son apprentissage du français sera donc étayé et « coloré » par la L1 dont il dispose déjà ;
- il doit devenir un individu bi-plurilingue, pouvant passer d'une langue à l'autre et utiliser selon les situations tout son répertoire linguistique bi-plurilingue.

L'enseignant doit pratiquer une didactique de la mise en relation entre L1 et L2 – c'est-à-dire :

a. mener des comparaisons :

- pour favoriser les transferts de ce qui est commun
- pour établir des contrastes nécessaires entre L1 et L2 chez les élèves ;

b. pratiquer et encourager les reformulations entre une langue et l'autre ».

(ELAN, 2014, p. 5)

On comprend, à travers ces différents extraits, que les transferts d'apprentissage et les transferts linguistiques sont au cœur du projet ELAN.

3.2.1.1 Évaluation de l'impact du programme ELAN sur le niveau des élèves

Les évaluations menées à la fin de la première phase du programme ELAN (2013-2015) ont montré que le dispositif ELAN avait un impact positif sur le niveau des élèves.

On peut lire en conclusion du rapport d'évaluation de la phase pilote d'ELAN⁴⁴ que :

« [...] le programme ELAN semble avoir profité aux élèves surtout sur la connaissance des lettres en L1 et en L2, sur la conscience phonémique en français, sur l'un des deux indicateurs de lecture en français et en bambara, ainsi que sur l'orthographe dans les deux langues.

Au Mali, un impact du dispositif ELAN sur les 2 ans s'observe sur la conscience phonémique en français, sur la lecture-identification et sur l'orthographe dans les deux langues. Les liens interlangues attendus sont mis en évidence via l'écrit. La lecture en une minute et l'orthographe en français sont fortement prédites par le niveau atteint par les enfants dans les indicateurs de maîtrise de l'écrit en bambara (connaissance des lettres et lecture en une minute) et ce même après avoir contrôlé le niveau à l'oral en français et en bambara. » (page 131)

Le tableau n°5 (ci-après) illustre, pour exemple, les résultats comparatifs des élèves évalués dans le cadre de cette étude ELAN en fin de CP2.

Concernant cette étude comparative, notons :

- que cette dernière a été menée auprès d'élèves scolarisés dans des écoles à curriculum bilingue (groupe témoin) et dans des écoles bénéficiant du programme bilingue « ELAN » (groupe pilote) ;
- que toutes les écoles, pilotes comme témoins, étaient situées dans les régions de Bamako et Ségou et utilisaient deux langues en classe : le bamanankan et le français ;
- que dans toutes ces écoles, par ailleurs, la scolarisation débutait à 100 % en bamanankan en première année, puis le français était introduit à l'oral à hauteur de 25% en deuxième année.

L'évaluation a été menée en trois étapes. Comme énoncé dans le *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture-écriture mis en œuvre dans le cadre de l'initiative Élan Afrique 2013-2015*⁴⁵ (page 110) en effet :

- La première évaluation a eu lieu en février 2014 (donc, en milieu d'année de CP1).
- La deuxième évaluation a été menée en fin de CP1 (soit 3,5 mois environ après la première session).
- La troisième évaluation a été menée en CP2, en mai 2015, soit 15 mois après le début de l'expérimentation.

En fin de CP2, la comparaison entre le niveau des élèves des classes pilotes et des classes témoins donne les résultats suivants :

⁴³https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf

⁴⁴Nocus, Isabelle, Philippe Guimard, et Agnes Florin, «Rapport de l'évaluation des acquis des élèves ELAN – Afrique Phase 1 2013-2015,» OIF, Université de Nantes, Cren, 2016

⁴⁵Ibid

Tableau 5 : Résultats d'apprentissage en lecture en L1 et L2 à la fin de CP2 auprès d'un groupe pilote (écoles ELAN) et d'un groupe témoin (extraits).

	Mali	
	Témoin	Pilote
1. Outils de la langue– fin CP2		
1.1. Acquérir l'alphabet – fin CP2		
Connaissance du nom des lettres en L1	54,5%	71%
	Pilote	
Connaissance du nom des lettres en L2	49,5%	71%
	Pilote	
1.2. Développer la conscience phonémique – fin CP2		
Identification du phonème initial en L1	57%	73,5%
	Pilote	
Identification du phonème initial en L2	50%	71,5%
	Pilote	
1.3. Développer la conscience syllabique – fin CP2		
Segmentation syllabique en L1	87%	89,5%
	Neutre	
Segmentation syllabique en L2	75%	83%
	Pilote	
2. Conventions des textes en lecture– fin CP1-début CP2		
2.1. Se servir des conventions d'un texte fin CP1-début CP2		
Familiarisation avec le monde de l'écrit	49%	56,5%
	Pilote	
4. Fluidité (rapidité, rythme de lecture) – fin CP2		
4.1. Améliorer la vitesse de lecture – fin CP2		
Lecture en une minute en L1	19%	24%
	Neutre	
Lecture en une minute en L2	9,5%	16%
	Neutre	
Identification du mot écrit en L1	48%	52,5%
	Neutre	
Identification du mot écrit en L2	37%	41%
	Neutre	
5. Compréhension– fin CP2		
5.1. Retrouver les principaux éléments du sens d'un texte – fin CP2		
Compréhension écrite en L1	62,5%	61%
	Neutre	
Compréhension écrite en L2	8%	18,5%
	Neutre	
6. Caractéristiques des textes en écriture– fin CP2		
6.2. Utiliser les conventions des textes à l'écrit – fin CP2		
Orthographe en L1	20,5%	36%
	Pilote	
Orthographe en L2	13,5%	22%
	Pilote	

Source : Rapport ELAN 2013-2015

Légende : cases grises « neutres » = absence de différences entre les deux groupes ;
cases vertes « Pilote » = différences en faveur des élèves du groupe pilotes

Les résultats présentés dans ce tableau illustrent combien les classes pilotes ELAN (colonne de droite), obtiennent de meilleurs résultats lors des deux premières années de l'école primaire que les classes témoins (colonne de gauche), au niveau de presque toutes les compétences évaluées⁴⁶.

3.2.1.2 Analyse de l'initiative ELAN au travers des données de l'enquête

Lors de l'enquête réalisée sur le terrain, les principales forces de l'initiative ELAN identifiées par les acteurs éducatifs, sont les suivantes :

- + le matériel pédagogique destiné aux enseignants, qui est jugé « qualitatif et adéquat » ; ce matériel est composé⁴⁷ notamment de manuels bilingues, de guides de l'enseignement bilingue, de bi-grammaires, de manuels de lecture-écriture pour les années 1 à 4, ainsi que d'une mallette (contenant des affiches, des jeux, des albums, des exercices) destinée à faciliter le transfert de L1 à L2 et d'un référentiel bilingue de compétences.
- + l'accent mis dans la méthode sur les transferts d'apprentissage de L1 vers L2 et vice-versa.

En revanche, plusieurs enseignants et directeurs d'écoles qui ont accueilli l'initiative ELAN ont mentionné des points à améliorer, à savoir :

- l'irrégularité dans le suivi des activités menées ;
- l'irrégularité du système d'évaluation, ce qui, selon les enquêtés, « ne permet pas de capitaliser les acquis de l'initiative » ;
- le fait qu'ELAN s'intéresse essentiellement au domaine « langue et communication » et moins aux disciplines non-linguistiques⁴⁸.

Il semble par ailleurs manquer à l'initiative ELAN au Mali d'un système permettant d'informer les acteurs de l'éducation, les parents et la société civile de l'existence de l'initiative ELAN, de ses fondements et de ses visées, ainsi que des avancées de ses activités.

3.2.2 L'Initiative SIRA (USAID/Mali)

L'initiative SIRA de l'USAID/Mali promeut une « approche équilibrée⁴⁹ » visant à outiller les élèves d'un ensemble de stratégies et de techniques permettant de faciliter l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Elle concerne près de 4500 écoles bilingues utilisant le bamanankan dans les régions de Ségou, Sikasso, Koulikoro et Bamako.

Le projet SIRA⁵⁰, ou « le chemin de la lecture »⁵¹, a été initié en février 2016. Il est financé par l'USAID à hauteur de 30,5 milliards de francs CFA, pour une durée de cinq ans⁵².

Ce programme est placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale⁵³, il accompagne les efforts de ce département en faveur de la généralisation du curriculum bilingue dans les académies homogènes bambaraphones (Ségou, Koulikoro, Sikasso et district de Bamako) et **appuie plus particulièrement l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en Bamanankan des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années du cycle fondamental** dans les écoles publiques et communautaires.

Le programme comporte trois volets, pédagogique, institutionnel et communautaire :

1. Le volet pédagogique concerne l'amélioration des stratégies d'apprentissage en offrant des formations aux cadres, enseignants et en produisant des matériels didactiques en bamanankan.
2. Le volet institutionnel vise à renforcer les politiques éducatives et les capacités du Ministère de l'Éducation Nationale.
3. Le dernier volet cherche à susciter l'implication

⁴⁶ « Pour autant, rappelons-le, ils (ces résultats) ne signifient pas que ces différences sont dues au programme ELAN lui-même » (Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD et Agnès FLORIN – 2016 – page 37). Il convient donc de compléter ces évaluations.

⁴⁷ Une partie du matériel est téléchargeable sur le site d'ELAN (<https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>).

⁴⁸ Mais, concernant ce dernier point (les disciplines non-linguistiques), notons qu'ELAN vient dernièrement (en 2020), d'élaborer un document sur l'apprentissage des mathématiques dans une perspective bilingue.

⁴⁹ Approche qui travaille de façon égale le décodage et l'encodage ; la compréhension et la production de textes.

⁵⁰ Selected Integrated Reading Activities (Activités Intégrées de lecture Selectives)

⁵¹ « Sira » signifie « la route » en bamanankan, il s'agit d'un terme issu du terme arabe, « sirât », signifiant « voie » ou « chemin »

⁵² Programme mis en œuvre par Education Development Center (EDC) et ses partenaires : School to School International (STS), Save the Children, Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance au Sahel (OMAES), Cowater Sogema et l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP)

⁵³ <http://www.omaes.org/>

des communautés et des partenaires privés à travers des études sur les représentations et des formations adressées aux parents.

En partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale, le projet mène également des études et des évaluations pour mesurer l'impact des interventions bilingues sur les gains d'apprentissage des élèves et la performance des enseignants.

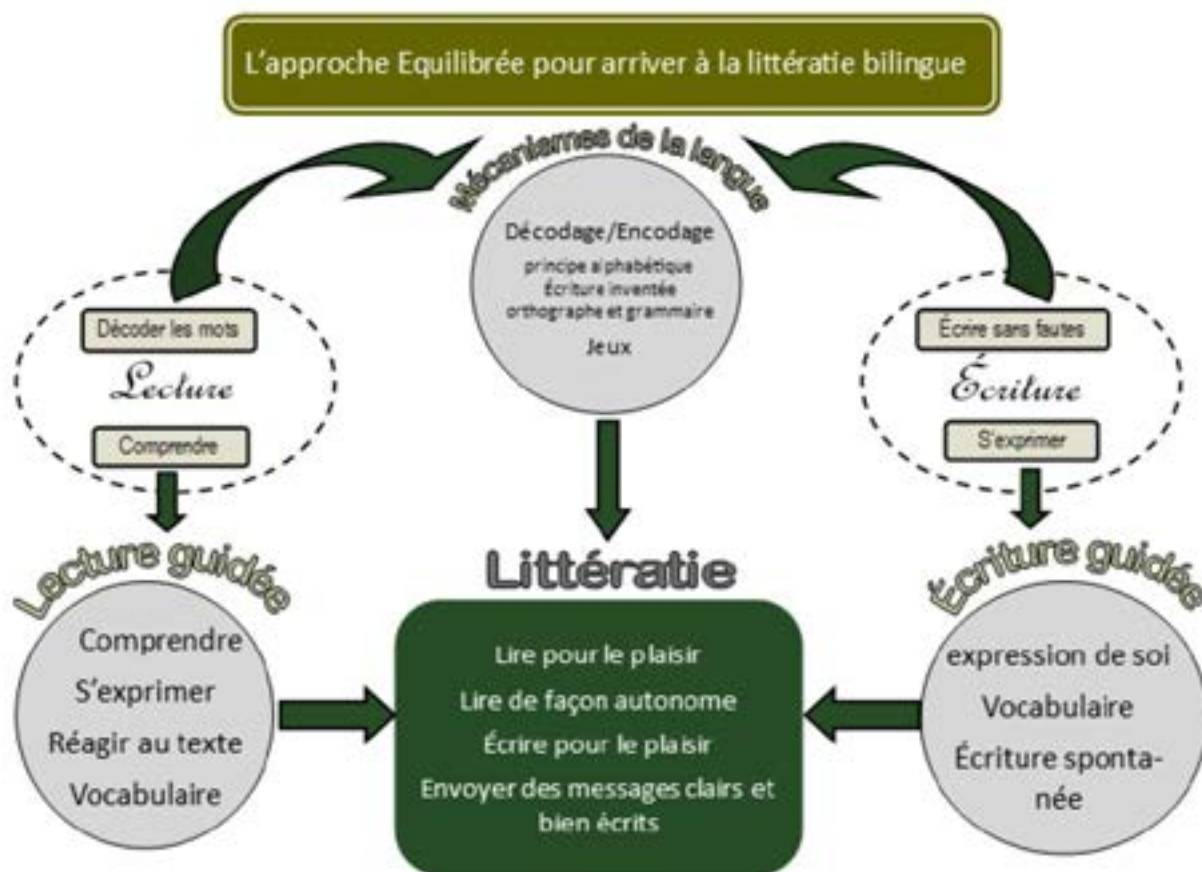
En ce qui concerne la formation des maîtres, le site de l'Institut International de la Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP/UNESCO) indique que les enseignants des écoles SIRA :

« [...] sont formés à une approche de l'apprentissage

de la lecture, basée sur la conscience phonémique, le décodage des mots, et la compréhension plutôt que sur les méthodes traditionnelles de mémorisation à travers la répétition. De même, des outils didactiques ont été conçus, dont des manuels en Bamanankan et un abécédaire rimé en chanson. L'apprentissage de l'élève dans sa langue maternelle, en plus d'intégrer une dimension ludique et d'éveiller ainsi son intérêt, lui permet de se sentir plus à l'aise dans son environnement, et de participer activement en classe »⁵⁴.

L'initiative SIRA s'appuie sur l'approche équilibrée (AEq), qui est schématisée comme suit dans le *Guide de l'enseignant SIRA* :

Figure 2, les piliers de l'approche équilibrée SIRA (page 5 du Guide de l'enseignant, 2017)



Sont visibles, dans ce schéma, les trois « piliers » de la démarche, à savoir :

- les mécanismes de la langue,
- la lecture et compréhension de textes,
- l'écriture et expression écrites.

En classe, les outils privilégiés par cette approche sont les nouvelles de la classe, l'apprentissage intensif du principe alphabétique, les jeux, les techniques de décodage.

⁵⁴<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaïd-mali-sira-enseigner-la-lecture-écriture-en-langue-nationale>

3.2.2.1 Évaluation de l'impact du programme SIRA sur le niveau des élèves

3.2.2.1.1 Évaluation en fin de 2^{ème} année SIRA

Une évaluation à mi-parcours réalisée en 2018 **au sein des écoles SIRA**, après deux années de mise en œuvre du projet et visant à déterminer le « pourcentage des apprenants qui, avec l'assistance du Gouvernement US, démontre la fluidité de lecture et la compréhension d'un texte du niveau **de fin de la 2^{ème} année** » a montré les résultats ci-après⁵⁵.

Tableau N° 6 : Synthèse des résultats EGRA du Midline SIRA en 2018

Sous-tâches	Bamako		Koulikoro		Ségou		Sikasso		Total	
	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros
Identification du son initial de 10 mots (nombre de sons identifiés)	5.6	15.1%	5.8	22.4%	6.1	18.5%	6	14.7%	5.9	18.1%
Lecture de graphèmes (nombre de graphèmes lus par minute sur 100)	22.4	7.5%	29.8	7.3%	28.2	8.5%	30.1	4.4%	28.6	6.7%
Lecture de mots familiers (nombre de mots lus par minute sur 45)	6.4	45.7%	10.5	30.6%	10.9	34.2%	10.6	31.1%	10.1	33.7%
Lecture de mots inventés (nombre de mots lus par minute sur 50)	4.4	53.0%	7.7	37.6%	8	40.6%	7.5	39.0%	7.3	40.8%
Lecture d'une histoire de 52 mots (nombre de mots lus par minute)	6.9	58.5%	11.6	42.6%	12.2	45.8%	11.6	40.3%	11.1	44.8%
Compréhension du texte lu (nombre de réponses correctes sur 7 questions posées)	0.5	81.5%	0.9	69.0%	1	66.5%	0.8	71.9%	0.9	71.1%
Compréhension à l'audition (nombre de réponses correctes sur 7 questions posées)	4.8	1.3%	5.1	0.7%	4.9	2.0%	4.9	1.3%	4.9	1.3%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

Ce tableau fait apparaître un bon score en compréhension écrite, ce qui témoigne de l'acquisition de bonnes capacités de décodage de l'écrit, élément important en lecture ; mais on constate une faiblesse à l'oral au niveau de la compréhension à l'audition.

cela traduit le fait que les méthodes didactiques utilisées par SIRA s'appuient davantage sur la lecture-écriture que sur la compréhension et la production orale.

D'après les personnes interviewées lors de l'enquête,

⁵⁵Toutes les évaluations ont porté exclusivement sur le bamanakan. En 2^{ème} année, le français est enseigné uniquement à l'oral. Le niveau des élèves en fin 2^{ème} année ne leur permet pas de lire un texte en français puisque le transfert vers le français en écriture se fait surtout à partir de la 3^{ème} année.

3.2.2.1.2 Comparaison du niveau des élèves des écoles SIRA en 2015 et 2018

Le tableau suivant présente une comparaison des résultats en lecture à deux périodes différentes : celle précédant le démarrage de SIRA, en 2015 d'une part, et d'autre part, en 2018, deux ans après sa mise en œuvre.

Tableau 7 : Comparaison des résultats des écoles SIRA en lecture entre 2015 et 2018

Indicateurs	Année	Régions			Total*
		Koulikoro	Ségou	Sikasso	
Nombre de graphèmes par minute	2015	17.3	18.3	11.8	15.3
	2018	29.8	28.2	30.1	29.5
Nombre de mots familiers par minute (dans une grille)	2015	5.4	5.9	2.1	4.2
	2018	10.5	10.9	10.6	10.7
Nombre de mots inventés par minute	2015	3.2	3.6	1.3	2.5
	2018	7.7	8.0	7.5	7.7
Nombre de mots familiers (dans une petite histoire) par minute	2015	5.9	5.4	2.1	4.1
	2018	11.6	12.2	11.6	11.7
Nombre de bonnes réponses (sur la petite histoire)**56	2015	0.3	0.2	0.1	0.2
	2018	0.9	1.0	0.8	0.9
% des élèves pouvant lire au moins 31 mots familiers par minute	2015	5.2%	6.0%	0.2%	3.2%
	2018	13.0%	15.3%	13.1%	13.7%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

* : Les différences des moyennes sont toutes significatives à 1%

**56 : 7 questions ont été posées en 2018, contre 5 en 2015.

Il ressort du tableau ci-dessus une amélioration significative des performances entre 2015 et 2018 dans toutes les régions concernées et dans les différents domaines de lecture évalués.

3.2.2.2 Comparaison entre écoles publiques et communautaires SIRA

Une autre comparaison faite lors de cette évaluation EGRA (qui, pour rappel, a concerné uniquement les écoles de l'initiative SIRA), est relative aux

scores moyens selon le statut école publique/école communautaire. Les élèves testés dans les écoles publiques représentent 80% de l'échantillon contre 20% pour les écoles communautaires. Le tableau ci-dessous montre que les élèves scolarisés dans les écoles communautaires obtiennent des scores supérieurs à ceux de leurs camarades des écoles publiques dans tous les domaines.

Tableau 8 : Performance des élèves de l'initiative SIRA selon le statut des écoles

Indicateurs	Statut de l'école	
	Communautaire	Publique
Nombre de graphèmes corrects lus par minute	32.1	27.5
Nombre de mots corrects lus par minute (mots familiers)	11.6	9.6
Nombre de mots corrects lus par minute (mots inventés)	8.4	6.9
Nombre de mots corrects lus par minute (petite histoire)	12.8	10.6
% des élèves pouvant lire au moins 31 mots familiers par minute	14.9%	12.0%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

La sur-performance des écoles communautaires comparativement aux écoles publiques pourrait s'expliquer par les effectifs plus faibles dans les premières, dans la mesure où les écoles communautaires ont en moyenne un effectif de 24 élèves dans les classes de 2^{ème} année, contre 47 élèves dans les écoles publiques.⁵⁷

⁵⁷Projet USAID/Mali SIRA 2018 : Évaluation à mi-parcours, mai 2018

3.2.2.3 Analyse de l'initiative SIRA lors de l'enquête de terrain

Cette approche SIRA a donné un souffle important et dynamisant dans la conception et la mise en œuvre innovante de l'enseignement des langues nationales, à travers un matériel pédagogique, des formations et un suivi jugés appréciables par les personnes interrogées lors de l'enquête.

Plusieurs acteurs éducatifs ont constaté par ailleurs que les élèves apprenaient plus rapidement à lire et écrire dans leur langue grâce au fait que « le maître organise beaucoup d'activités notamment les nouvelles de la classe, l'apprentissage intensif du principe alphabétique, les jeux, les techniques de décodage et surtout ce qui est novateur, c'est l'EIR (Émission Inter Radio⁵⁸) ».

L'autre point fort de SIRA, relevé par les acteurs interrogés, concerne l'intégration du volet communautaire. Le projet établit en effet un partenariat fructueux avec les parents d'élèves et les organisations communautaires, notamment les Comités de Gestion Scolaire (CGS), les Associations de Parents d'Élèves (APE) et les Associations des Mères d'Élèves (AME), dans le but d'entreprendre des actions à la maison et à l'école qui auront un impact positif sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} années.

En effet, comme énoncé sur le site de l'Institut International de la Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP/UNESCO) à propos du projet SIRA⁵⁹ : « Les parents sont directement impliqués dans l'évaluation de la performance de l'école, à travers l'utilisation de bulletin de performance ou tableau de bord d'école. Cet outil permet de nourrir un dialogue avec la communauté scolaire : les parents participent notamment à la conception du plan d'amélioration de l'établissement sur base des résultats de leur évaluation. »

Cependant, malgré ses apports positifs indéniables, certains aspects de cette initiative ne sont pas suffisants dans la perspective d'une mise en œuvre généralisée du bilinguisme au Mali.

D'abord, cette initiative s'est limitée à une seule langue (le Bamanankan⁶⁰), même si le ministère a procédé à la transposition de cette méthodologie à d'autres langues nationales enseignées au Mali.

Par ailleurs, son optique est essentiellement monolingue (L1) puisqu'elle ne se réfère pas à un processus didactique concret de transfert vers le français, même si, par son approche pédagogique sur la lecture-écriture, elle peut faciliter le passage au français.

De plus, elle ne couvre que les premiers apprentissages (1^{ère} et 2^{ème} années du primaire). De ce point de vue, on peut l'assimiler à un bilinguisme transitionnel à sortie précoce.

Or, pour les enseignants de l'initiative SIRA, ceci constitue un problème important car les élèves qui accèdent à la 3^{ème} année se voient reversés très généralement dans un système monolingue (en français) et s'y trouvent finalement plutôt défavorisés dans leurs acquis en langue française, surtout en première année de transition (la 3^{ème}) et par rapport à leurs camarades qui ont effectué leur scolarité en français.

Enfin, le projet SIRA parvient à son terme en 2021, et les divers acteurs interrogés durant notre enquête demeurent sceptiques quant à la poursuite du projet : « Dans nos classes de première et deuxième année, c'est l'approche SIRA pour le moment. D'après nos responsables, le projet SIRA vient de prendre fin, on est inquiet. » (Directeur d'école Bamako).

⁵⁸Activité mise en œuvre afin de développer la compréhension orale chez les apprenants.

⁵⁹<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaid-mali-sira-enseigner-la-lecture-ecriture-en-langue-nationale>

⁶⁰Dans un pays multilingue comme le Mali, le choix du bamanankan pose problème car il donne l'impression de vouloir prioriser une langue dominante sur les autres.

3.2.3 Les initiatives ELAN et SIRA : quelles perspectives ?

Les apports des initiatives ELAN et SIRA sont indéniables. Les évaluations des résultats des élèves ainsi que les enquêtes menées auprès des acteurs éducatifs dans le cadre de cette étude montrent en effet combien ces deux programmes ont été bénéfiques sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et communautaire.

Néanmoins, le fait que la couverture du bilinguisme scolaire dans le pays **demeure tributaire de ces deux programmes pilotés par des PTF constitue un défi à relever**, notamment parce que ces deux initiatives :

- sont limitées dans le temps (SIRA a pris fin en 2021) ou en termes d'effectifs (ELAN n'a pas poursuivi l'extension de son échantillon) ;
- sont limitées dans le choix des langues nationales enseignées (1 seule langue nationale pour SIRA, 4 pour ELAN).

Se posent donc les questions du suivi/financement des projets après le départ des PTF et des possibilités de généralisation, en particulier dans les zones géographiques où les langues premières des enfants n'ont pas été instrumentées par SIRA et ELAN.

Les acteurs éducatifs craignent un essoufflement ou un retour au système monolingue classique si l'Etat n'intervient pas pour pérenniser ces deux initiatives.

4. L'enseignement bi-plurilingue au mali : analyse

4.1 L'adhésion des acteurs éducatifs aux avantages de l'enseignement bi-plurilingue

Les enquêtes ont permis de recueillir des déclarations positives concernant le recours aux langues nationales et l'intérêt d'en faire des langues d'enseignement : attachement à l'environnement de l'élève et sa culture locale, rapidité des apprentissages, effets positifs sur les apprentissages non linguistiques et aussi sur celui

du français, valorisation des langues et des cultures locales, meilleure motivation à l'apprentissage. Autant de représentations positives qui rejoignent de nombreuses études sur l'utilité du bilinguisme scolaire, utilité confirmée récemment lors du PASEC 2019⁶¹.

Ce qui confirme bien que le problème n'est pas aujourd'hui de savoir s'il faut ou non introduire les langues nationales à l'école, mais de voir comment le faire dans les meilleures conditions.

4.2 Les écarts entre les objectifs visés par le curriculum et sa mise en œuvre

Lors des entretiens, nous avons constaté que les définitions et représentations des acteurs éducatifs concernant « l'enseignement bi-plurilingue » étaient diverses. Par exemple, certains enseignants définissent le bilinguisme scolaire comme « un enseignement où la langue nationale sert de béquille et permet aux élèves de mieux maîtriser le français ». Pour eux, le bilinguisme scolaire vise donc à privilégier la langue française. D'autres, en revanche, pensent que l'objectif de l'enseignement bilingue est de valoriser les langues nationales au détriment du français.

Cette diversité de représentations chez les acteurs éducatifs interviewés pourrait être liée à deux facteurs :

- Une méconnaissance des orientations pédagogiques et des contenus du curriculum par les acteurs éducatifs (faute de formations et/ou de sensibilisation aux contenus du curriculum et parce que le curriculum bilingue malien n'est ni finalisé, ni facilement accessible) ;
- Des difficultés dans la mise en œuvre du curriculum qui influent sur les représentations des acteurs éducatifs.

Or, contrairement à ce que certains acteurs éducatifs semblent penser, au Mali, comme dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest, le curriculum n'est ni « en faveur des langues nationales », ni « en faveur du français ». En réalité, c'est le modèle transitionnel de sortie précoce qui est mis en œuvre dans les classes, au lieu du modèle de transition de sortie tardive,

⁶¹Mignot Christelle, « Analyse des représentations sociales des langues et de l'enseignement bi-plurilingue auprès d'enseignants et futurs enseignants en Afrique francophone subsaharienne ». *Edition des Archives contemporaines, sous presse*

préconisé par le système éducatif. Cette orientation officielle est pourtant conçue pour permettre aux apprenants de continuer leur éducation dans leur langue maternelle tout au long du cycle fondamental en partenariat avec la langue française.

À ce sujet, il est précisé dans le *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali* (2000), que :

« Au regard des exigences du bilinguisme fonctionnel adopté comme mode de communication en matière d'éducation, il convient d'observer strictement les règles du bilinguisme de maintien prescrivant le même statut aux deux langues en présence (français et langue maternelle). Cela implique que ces deux langues soient considérées comme langues d'enseignement tout au long du cycle fondamental » (page 34).

Lorsqu'elle est correctement mise en œuvre, cette approche du bilinguisme permet de déboucher sur un bilinguisme fonctionnel parce qu'il donne à l'enfant la possibilité de disposer du temps nécessaire pour atteindre un bon niveau dans les deux langues. **Il convient cependant de faire la différence entre les objectifs visés et les actions réalisées sur le terrain** (qui permettent l'atteinte des objectifs).

En effet, sur le terrain, dans toutes les régions du Mali, on constate que l'enseignement bilingue concerne souvent exclusivement les premières années de l'enseignement primaire et que la langue première de l'enfant est souvent soustraite très tôt de la scolarité de l'enfant (dès la 3^{ème} année), même si indirectement la langue première a préparé ce passage à une langue seconde.

Le fait que les élèves n'aient pas la possibilité de suivre leur scolarité en deux langues au-delà du niveau 1 de l'enseignement fondamental s'explique principalement par deux raisons :

- Le fait que certains projets expérimentaux ne couvrent pas tous les niveaux du primaire ;
- Le fait que les curricula bilingues de niveaux II et III n'aient été finalisés que très récemment et que le niveau IV n'ait pas encore été conçu.

Ce fonctionnement affecte non seulement l'impact des initiatives bilingues en classe, mais aussi les perceptions de l'enseignement bi-plurilingue par les acteurs éducatifs (qui pensent que la langue première

n'est « qu'une béquille », ou qu'elle est une fin en soi) ou par certains parents (qui perçoivent l'enseignement bi-plurilingue comme un enseignement « au rabais »). Pourquoi existe-t-il un tel écart entre ce que prévoit le curriculum et sa mise en œuvre ?

4.3 Obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue

L'enquête de terrain a permis de recueillir de nombreuses opinions concernant les difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Les principaux obstacles que les personnes interrogées ont évoqués sont liés à la formation des acteurs pédagogiques, à l'indisponibilité des matériels didactiques, au manque de suivi des enseignants de classes bilingues, aux blocages dans la décentralisation effective de la politique éducative, au manque d'instrumentation de certaines langues nationales et aux limites de « la démarche projet » incompatible avec une approche système.

4.3.1 L'inadéquation des formations initiales des enseignants

Actuellement, la formation des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental s'effectue à travers l'enseignement normal, dispensé principalement à l'Institut de Formation des Maîtres (IFM). Les élèves-maîtres sont recrutés par voie de concours parmi les titulaires du DEF pour 4 ans de scolarité et parmi les titulaires du BAC pour une période de 2 ans.

La qualité de la formation des enseignants a fait l'objet de vives critiques par divers acteurs de l'éducation. Ces critiques ont porté non seulement sur le contenu général des formations dispensées via les IFM, **mais aussi sur le manque de prise en compte de la didactique bilingue dans la formation des enseignants.**

En effet, même si le Ministère de l'Éducation Nationale a élaboré, validé techniquement et politiquement le curriculum de l'Enseignement Normal en congruence avec le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental en 2017 (afin que les contenus de la formation des maîtres dans les IFM soient en conformité avec le curriculum bilingue), **à ce jour, ce programme n'est toujours pas mis en exécution.**

Aussi, la formation initiale des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental chargés des classes de la scolarisation bilingue L1-L2 est la même que celui des enseignants chargés des classes monolingues. Or, le programme de linguistique et de didactique « monolingue » ne répond pas aux besoins d'une formation efficace des élèves-maîtres appelés à enseigner les langues nationales et le français dans une perspective didactique bilingue.

De même, le projet de création d'une filière de formation des professeurs d'IFM au sein de l'ENSup (École Normale Supérieure) n'a pas encore été réalisé, alors que l'étude de faisabilité, qui a été conduite en 2018, a été suivie de l'élaboration des référentiels de compétences pour la création d'un master en didactique bilingue « langue maternelle/français ».

4.3.2 Le manque de compétences des enseignants en transferts « L1-français »

Compte tenu du manque de formation des enseignants en didactique bilingue (manque de formations initiales comme continues), les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques, les directeurs des centres d'animation pédagogique et les directeurs d'académie interviewés lors de notre enquête ont déploré le fait que beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas assez les langues nationales dans lesquelles ils sont censés enseigner et/ou qu'ils manquent de compétences pour enseigner ces langues. Aussi, les compétences de ces enseignants sont-elles souvent trop limitées pour permettre la création d'activités métalinguistiques transférables méthodiquement d'une langue à l'autre.

Or, selon le Directeur national de l'enseignement normal :

« Un enseignant bilingue doit, obligatoirement maîtriser les deux mediums, il ne peut pas être efficace s'il ne connaît pas les structures syntaxiques, morphologiques et morphosyntaxiques de la langue 1. Il ne peut non plus aider l'enfant s'il ne connaît pas les structures de la langue 2. C'est la première qualité qu'un enseignant doit avoir, parce que s'il ne connaît pas les deux langues, il ne peut pas connaître les difficultés que l'enfant rencontre. C'est d'ailleurs tout le sens de ce que nous avons eu à faire avec l'OIF en mettant en place les bi-grammaires (langue nationale

et français) parce que la démarche des bi-grammaires, c'est effectivement de pouvoir détecter les difficultés que pourrait avoir l'enfant quand il passe à la langue 2. Faire la comparaison avec ce qu'il connaît dans sa langue pour pouvoir montrer la différence de mécanisme et l'aider à comprendre, c'est ça le fondement de la bi-grammaire. **Donc le profil souhaité de l'enseignant bilingue au Mali, c'est de pouvoir maîtriser les structures grammaticales des langues 1 et 2 pour pouvoir faire la comparaison et aider les enfants à comprendre la difficulté qu'ils ont en face. »**

Cette comparaison entre les langues évoquée par le Directeur national renvoie aux **transferts linguistiques et d'apprentissage**, qui, selon le Responsable « Suivi et évaluation » au MEN, « **constituent du point de vue pédagogique une des grosses difficultés dans la mise en œuvre de cette approche. »**

L'un des éléments didactiques du transfert linguistique est le développement par l'élève d'une réflexion sur le fonctionnement des deux langues de la classe (sa langue première et le français) et leur comparaison, même à des degrés élémentaires. Selon Bruno Maurer, « si l'école peut apporter un plus, par rapport au milieu, c'est dans la mise en place de situations de réflexion sur le fonctionnement de la langue, la découverte des unités qui la composent » (Maurer, 2007 : 18). La pratique par les apprenants d'activités métalinguistiques permet de faire des ponts entre la L1 et la L2.

Or, les contenus du programme national ne prennent pas suffisamment en compte le processus de passage de la L1 vers le français. Par conséquent, par manque de formation et d'outillage dans le domaine du transfert, les enseignants **éprouvent souvent des difficultés à gérer efficacement leurs classes bilingues.**

A cet égard, lors du tournage du documentaire *J'apprends si je comprends*⁶² au Mali, documentaire consacré à l'enseignement bi-plurilingue, l'équipe de Solidarité Laïque a constaté que, faute de formations :

⁶²<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03143017>

- « Certains enseignaient de classes bilingues animaient leurs cours uniquement en français, sans tenir compte du curriculum bilingue.
- D'autres énonçaient d'abord leurs consignes en français, puis les traduisaient systématiquement en L1.
- D'autres animaient leurs cours en français en début de semaine, puis animaient les mêmes leçons avec les mêmes contenus en langue nationale en fin de semaine.
- Ceux qui mettaient en œuvre ces transferts étaient très minoritaires dans les classes où nous avons mené nos tournages, surtout à partir de la troisième année de l'école primaire ».

Le rapport de l'AFD « Système d'accompagnement professionnel et de formation des enseignants au Mali » soulève les mêmes difficultés concernant la question des transferts : « **Le transfert des langues premières vers la langue seconde (3^{ème} année du primaire) doit encore faire l'objet d'un appui spécifique.** » (AFD, 2019, p. 9).

4.3.3 Manque d'adéquation entre le curriculum bilingue et les examens « monolingues »

Par ailleurs, comme énoncé par Colette Noyau⁶³, il existe des divergences entre les curricula bilingues, et les évaluations certificatives monolingues. L'auteure précise en effet dans son article *Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud* que :

« Nulle part dans ces évaluations on ne tient compte des rapports entre la L1 et le français, même là où le curriculum prévoit explicitement de s'appuyer sur la L1 pour développer le français comme outil, et sur la capacité à utiliser la L1 pour développer celle à utiliser le français pour apprendre (Mali). [...] Ces transferts encouragés voire organisés ne sont pas considérés au moment d'évaluer, puisqu'on a affaire à des évaluations monolingues juxtaposées ».

Aussi, propose-t-elle, en guise de recommandation : « Il est de la responsabilité des concepteurs de programmes de veiller à cette cohérence entre curriculum et dispositif de certification, et à la lisibilité des liens qui les unissent, pour que les élèves vivent leurs apprentissages et leur préparation aux épreuves finales comme un tout ».

4.3.4 Manque d'efficacité du suivi-évaluation des enseignants par les CA

Au Mali, le principal mécanisme de suivi-évaluation et de formation des maîtres est la communauté des apprentissages (CA).

Comme énoncé dans le *Rapport pays du projet de recherche sur la formation initiale et continue des enseignants en Afrique* (FICEA 2011 : 5) :

« La communauté d'apprentissage désigne la communauté que constituent les enseignantes et les enseignants d'une école avec leur directrice ou directeur et parfois certaines personnes ressources du milieu, dans le but d'analyser les pratiques pédagogiques qui ont cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante et de ses membres, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre les actions de formation souhaitées ».

Notons, au sujet de ces CA, qu'elles ont connu deux schémas d'implantation sur le terrain :

- la CA des maîtres au service des enseignants d'une seule école (publique)
- la CA des maîtres au service des enseignants d'un groupement d'écoles (publique, communautaire, medersa) et basée dans une des écoles du groupement.

Les CA s'inscrivent dans le schéma de la décentralisation car elles sont en relation avec les services déconcentrés de l'éducation (CAP, AE, IFM) et les autres intervenants locaux dans le domaine de l'éducation (ONG, syndicats). Leur atout est d'accompagner les enseignants tout au long de leur carrière et de permettre à ces derniers de progresser sur les plans didactiques et pédagogiques, grâce à leurs pairs.

Mais l'enquête de terrain a révélé le manque de prise en compte des besoins des classes bilingues sur ce volet du suivi constitués par ces réseaux d'enseignants ou d'écoles (de communautés d'apprentissage). Le suivi de proximité des enseignants concernés par l'enseignement bilingue mérite donc d'être renforcé, via, notamment, un renforcement de ces structures locales décentralisées.

⁶³Noyau Colette, « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. », 'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)'. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, n° 49, 2011, pp. 137-154.

4.3.5 Des espoirs dans le cadre du PRODEC 2

Pour pallier les lacunes mentionnées ci-dessus (en particulier l'insuffisance de congruence dans les IFM entre les contenus de formation en langues et les besoins du curriculum bilingue du fondamental ; programme de linguistique et de langues nationales des IFM non adapté pour répondre aux besoins d'une formation efficace des élèves-maîtres appelés à enseigner les langues nationales et le français dans une perspective didactique bilingue), de nombreux efforts ont été faits et continuent d'être faits.

Ainsi, dans le cadre du PRODEC 2, qui accorde une place de choix à la promotion de l'enseignement bilingue, plusieurs actions de formation et d'ateliers d'ingénierie pédagogique ont été menées afin d'améliorer la qualité de la formation initiale et continue des enseignants maliens à travers une meilleure prise en compte de l'enseignement bilingue.

En outre, plusieurs formations continues ont été organisées récemment à l'attention des formateurs des Instituts de Formation de Maîtres dans le domaine de la didactique du bi-plurilinguisme. Les acteurs interrogés lors de l'enquête ont cité, pour exemple, les formations de Ségou, Kangaba, Mopti, Kita et Koutiala qui se sont tenues du 16 au 21 novembre 2020 et qui ont été organisées par la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN), avec l'accompagnement du projet PROF/Union européenne sous la direction du MEN à l'attention d'une trentaine de participants par localité.

D'autres ont mentionné l'atelier de juillet 2021 (du 11 au 19 juillet) consacré à la conception d'un module de formation en didactique bi-plurilingue destiné à des professeurs d'IFM chargés de LC (Langue et Communication), à des conseillers pédagogiques et à des directeurs d'écoles. Cet atelier, organisé par la DNEN, dans le cadre de son partenariat avec l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), a mobilisé les différentes structures centrales et déconcentrées impliquées dans la formation et la gestion des enseignants ainsi que des enseignants-chercheurs. Cet atelier, qui s'est déroulé dans un esprit de décloisonnement entre l'enseignement supérieur et l'éducation nationale, visait la production de ressources afin de mettre en cohérence les contenus bilingues

au niveau des différents ordres d'enseignement. Ledit atelier constituait un prélude à un autre atelier de formation qui ciblera 225 participants (dont des professeurs du domaine Langues et Communication de trois Instituts de Formation de Maîtres (IFM) situés en zone bambaraphone, des directeurs d'écoles et des conseillers pédagogiques des CAP des zones d'implantation des trois IFM).

Enfin, des sessions de formation au curriculum et à la transcription des langues nationales sont organisées chaque année pour les professeurs des Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Ce qui ne se faisait pas auparavant. Mais les personnes interrogées déplorent le fait que ces formations sont souvent trop courtes et « en décalage avec leurs programmes » ; une analyse objective des offres de formation dans ces instituts pourrait permettre de vérifier ces déclarations.

4.3.6 Les problèmes de disponibilité des matériels didactiques

La dotation des élèves et des enseignants en manuels scolaires⁶⁴ de qualité et en nombre suffisant dans les principales disciplines académiques est un impératif pour l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages. Or, force est de constater que les élèves disposent de très peu de manuels. Le tableau ci-dessous illustre cette situation :

Tableau 9 : Ratios manuels scolaires-élève au primaire – 2018-2019

Niveau	Français	Langue Nationale	Math
1 ^{re} année	0,76	0,66	0,62
2 ^e année	0,59	0,51	0,57
3 ^e année	0,59	0,25	0,69
4 ^e année	0,52	0,15	0,64
5 ^e année	0,51	0,11	0,59
6 ^e année	0,52	0,12	0,65
Moyenne	0,59	0,32	0,63

Source : Rapport d'analyse des indicateurs 2014-2019 CPS

Les données de ce tableau montrent que la moyenne du ratio manuels scolaires-élève pour le français et les mathématiques au premier cycle du fondamental

Voir, en ANNEXE 1, la présentation de la politique du livre au Mali.

oscille entre 0,59 et 0,63 en 2018. Il y a donc **approximativement un manuel pour deux élèves pour les matières mentionnées. Ce ratio est encore plus faible dans les langues nationales, soit 0,32 manuel par élève. Autrement dit environ 1 manuel pour 3 élèves, en moyenne, mais ce ratio tombe à 1 manuel pour 6 à 10 élèves durant les trois dernières années du cycle.**

4.3.7 Le nombre de langues nationales enseignées et leur instrumentation

L'approche curriculaire bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali, comme dans d'autres pays de la région, bute en outre sur un défi lié à la **multiplicité des langues dans le pays.**

En effet, le rapport entre le nombre d'enseignants disponibles d'une part et les onze langues nationales enseignées est déséquilibré. Il est très difficile de trouver des enseignants locuteurs de certaines langues premières enseignées à l'école, notamment le hasania et le malinke, et dans une moindre mesure le mamara et le bomu. Le responsable de la formation initiale des enseignants au Mali a souligné cet aspect : « il n'y a pas toujours une concordance entre le nombre de langues dans lesquelles il faut enseigner et le nombre d'enseignants disponibles. Par exemple, si vous voulez faire un enseignement bilingue en bozo ou en bobo, je ne suis pas sûr qu'il y ait les ressources humaines disponibles ; d'où la nécessité de faire une étude sociolinguistique par académie pour voir exactement de combien d'enseignants on dispose pour chaque langue et en fonction de cela, essayer de mettre en place ce programme. » (Directeur National de l'Enseignement Normal).

Un autre obstacle est lié à l'instrumentation des langues nationales du Mali : « Il y a un problème au niveau même de la description systématique des langues qui, souvent n'est pas tout à fait opérée dans certaines langues. Il y a des langues peu décrites et par conséquent, elles ne sont pas instrumentées. Il n'y a pas beaucoup de documents dans ces langues. » (Responsable Initiative SIRA)

Il est évident que le choix et le nombre de langues à intégrer dans le système éducatif doivent obéir à des critères objectifs, d'ordres sociolinguistique, éducatif et institutionnel, liés, entre autres, à leur instrumentation,

au nombre de locuteurs, aux possibilités logistiques du pays (disponibilité des outils pédagogiques appropriés, formation adéquate des acteurs...).

4.3.8 Des blocages dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation

Depuis deux décennies, le Mali s'est résolument engagé dans un processus d'évolution institutionnelle. La décentralisation et la déconcentration administrative, prévoyant le transfert de compétences de l'État vers les Collectivités Territoriales, constituent la matérialisation de cette mutation.

Au niveau éducatif, ce processus de décentralisation a induit de nouvelles pratiques dans la gestion de l'école. Entre autres nouveautés, la création des Comités de Gestion Scolaire (CGS) qui sont chargés du fonctionnement quotidien des écoles primaires publiques et des services de soutien du Ministère de l'Éducation Nationale, le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) notamment. C'est le CAP qui procure une assistance technique telle que la formation et la gestion de l'allocation et de la distribution de certaines ressources du gouvernement central. L'Agence Nationale d'Investissement des Collectivités Territoriales (ANICT) est également un organe créé afin d'acheminer tous les financements d'infrastructure des bailleurs de fonds aux autorités locales.

Mais l'enquête de terrain a mis en lumière le fait que la capacité de gestion des décisions en matière d'éducation au niveau local connaissait de réelles insuffisances et que le système de décentralisation pour la planification et la prestation de l'éducation mis en place depuis 1999 peinait à donner le rendement escompté.

Une partie des acteurs éducatifs interrogés lors de l'étude ont en effet exprimé que :

- ce transfert de la gestion de l'école ne se matérialisait pas tout à fait sur le terrain ;
- la mobilisation des ressources humaines et financières ne suivait pas dans ce sens.

Plusieurs enseignants ont notamment déploré le fait que « les enseignants sont transférés aux collectivités par quota » sans prise en compte de leur choix en termes de mutation ou de leurs compétences (linguistiques notamment).

Ainsi, il arrive donc régulièrement que des enseignants soient mutés dans des localités dont ils ne parlent pas la langue. Impossible donc, pour eux, de mettre en place une didactique bi-plurilingue puisqu'ils ne partagent pas la langue première de leurs élèves.

La décentralisation devrait en principe contribuer à rationaliser la mise en œuvre locale du bilinguisme scolaire, notamment par l'affectation ciblée des enseignants en fonction des langues et des écoles, et par la distribution plus efficace des outils dans les écoles ...

4.3.9 Manque de stabilité des enseignants à leurs postes

À travers leurs différentes initiatives bi-plurilingues, les Partenaires Techniques et Financiers cherchent à renforcer la formation des enseignants dans les écoles de leur échantillon. Néanmoins, l'étude a montré que la stabilité des enseignants à leur poste n'était pas assurée et que les enseignants formés de manière adéquate à l'éducation bilingue étaient susceptibles d'être mutés et de quitter l'école bilingue à tout moment. Inversement, des enseignants non formés au bilinguisme scolaire sont souvent mutés dans des structures éducatives à curriculum bilingue.

Or, ce cycle de mutations constitue un affaiblissement des initiatives en brisant la chaîne de constitution d'un personnel formé, compétent et expérimenté.

4.3.10 La couverture du bilinguisme scolaire tributaire des PTF

Comme énoncé en troisième partie de ce rapport (paragraphe « les initiatives ELAN et SIRA, quelles perspectives ? »), on constate que la couverture du bilinguisme scolaire dans le pays demeure tributaire des programmes des Partenaires Techniques et Financiers et que les initiatives bilingues ont tendance à être interrompues lorsque les bailleurs cessent leur financement au terme d'un projet.

Ceci explique en partie le fait que les projets pilotes bilingues s'enchaînent au Mali depuis les années 1970 sans qu'aucune mise à l'échelle ne s'ensuive.

Or, ce manque de pérennité dans les initiatives bilingues (qui concerne de nombreux autres pays de la sous-région) joue en défaveur de l'enseignement bi-plurilingue et conduit parfois certains acteurs éducatifs, pourtant convaincus par les avantages du bilinguisme scolaire, à préférer un enseignement monolingue en langue française plutôt qu'un enseignement bilingue susceptible d'être interrompu lors de la fin d'un financement par un PTF.

5. Conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue

Durant l'enquête menée sur le terrain, les acteurs ont évoqué les conditions qu'ils considéraient comme étant à remplir pour la généralisation. Toutes les propositions ont été recensées et classées en dix rubriques.

5.1 Améliorer la formation des formateurs en didactique bi-plurilingue

Pour capitaliser les acquis de l'enseignement bilingue au Mali et envisager sa généralisation, il est indispensable de [sortir de l'approche projet et de faire de la formation des enseignants une priorité](#).

Cette étude a montré combien le manque de formation initiale en langues nationales et en didactique bi-plurilingue chez les enseignants a rendu difficile l'application des méthodes pédagogiques actives préconisées pour l'enseignement du curriculum bilingue. Elle a révélé, par ailleurs, un important décalage entre la formation théorique des enseignants et sa transposition didactique dans les classes.

Il convient donc de mettre à jour les contenus de formation initiale en y intégrant des modules consacrés à la gestion des classes bi-plurilingues.

Il est par ailleurs recommandé de former les directeurs et inspecteurs afin que ces derniers puissent accompagner efficacement les enseignants et de mettre en place une stratégie de contextualisation des

formations et de la production d'outils didactiques, associée à une spécialisation par aire sociolinguistique selon l'emplacement de l'IFM.

Il est nécessaire, enfin, de mettre à jour les contenus des formations à l'École Normale Supérieure afin de faire une plus large place à la didactique et à la pratique de l'enseignement dans les classes multilingues.

5.2 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves

Si les Partenaires Techniques et Financiers contribuent de manière efficace à la construction d'outils adaptés aux classes bilingues, il convient de poursuivre cet effort.

En effet :

« L'amélioration de la qualité des programmes bi-plurilingues passera nécessairement par la production de davantage de ressources, « notamment pour faciliter les transferts, y compris pour la 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années et pour le début du secondaire, car « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz, 2011 *ibid.* p.31)⁶⁵».

Il est important de renforcer la qualité des ressources pédagogiques qui établissent des articulations dans l'apprentissage des deux langues.

Il est crucial, enfin, d'améliorer les modalités d'acheminement des ressources et du matériel didactique en classe et de faire en sorte que les objectifs fixés dans le PRODEC 2, à savoir « la mise en œuvre effective de la politique du manuel scolaire et du matériel didactique révisée ainsi que l'achat et la mise à disposition des établissements scolaires à l'horizon 2030 de manuels à raison d'un ratio de 2 manuels/élève au fondamental 1 et de 4 manuels / élève au fondamental 2 » **concernent également les classes et les manuels bilingues.**

5.3 Préparer le terrain au niveau des langues nationales à utiliser

L'application du bilinguisme ayant buté sur des difficultés inhérentes aux usages des langues, dont certaines ne sont pas pour le moment suffisamment habilitées à être utilisées comme langue d'enseignement ou ne sont pas correctement utilisées par les enseignants (qui ne les maîtrisent pas ou qui ne maîtrisent pas leur didactique correspondante), il est recommandé de poursuivre les efforts concernant les langues nationales à utiliser, dans trois perspectives complémentaires :

- les outiller davantage au plan didactique pour qu'elles soient véritablement des langues de scolarisation, notamment du côté des supports didactiques et de la terminologie utilisée en classe ;
- former les enseignants dans ces langues, aussi bien au niveau du système linguistique qu'à celui de la didactique d'une langue première ;
- prévoir dans les cursus des IFM des modules de formation en langue nationale (volet linguistique et didactique) ainsi que qu'un module sur la didactique bi-plurilingue en faisant apparaître le recours au transfert de L1 au français ; ces modules faisant actuellement défaut dans les établissements de formation initiale.

5.4 Mettre en place une évaluation nationale pour mesurer les acquis des élèves de classes bilingues

L'étude a montré que les évaluations des acquis des élèves ont été initiées soit au niveau de dispositifs régionaux (EGRA et PASEC) soit en rapport avec les initiatives des PTF (SIRA et ELAN), sans qu'une évaluation appropriée soit intégrée à la réforme bilingue nationale.

Une évaluation des acquis des élèves qui sont concernés par le système bilingue, préalable à toute extension ou généralisation, devrait figurer comme une action à planifier et à mettre en place. Elle peut s'inspirer des dispositifs régionaux sans toutefois transposer entièrement leurs démarches évaluatives standardisées mais en étant plutôt ajustées aux réalités nationales.

⁶⁵Mignot, C. , « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». Edition des Archives contemporaines (sous presse)

5.5 Concrétiser la politique de décentralisation

Pour améliorer la qualité des recrutements et le système des mutations des enseignants, il est nécessaire de concrétiser la politique de décentralisation et d'accorder davantage de pouvoirs aux collectivités.

Ceci pourrait en effet constituer une opportunité d'une gestion régionale et locale de la mise en œuvre du bilinguisme à différents niveaux. Il est nécessaire de faire converger les critères de choix : critères liés à la langue elle-même (qui doit être instrumentée), aux possibilités matérielles de sa mise en œuvre (matériel didactique) et critères liés aux demandes de la collectivité locale. Cette décentralisation favoriserait la répartition des enseignants en fonction de leur profil linguistique, et faciliterait l'acheminement du matériel didactique, ainsi qu'un suivi de proximité dans les écoles par les CAP.

5.6 Améliorer le suivi de proximité des enseignants de classes bilingues

Le suivi de proximité est le maillon faible de l'application du bilinguisme puisque dans la réalité les enseignants ont des possibilités réduites d'être encadrés soit par les inspecteurs, soit par les conseillers pédagogiques. Les structures abritant les communautés d'apprentissage (comme les CAP) gagneraient à être renforcées pour constituer un cadre d'échanges sur les pratiques bilingues au sein de l'établissement scolaire ou dans un groupe d'établissements.

5.7 Mettre en place une structure dédiée à la gestion de la généralisation du bilinguisme scolaire

Pour une éventuelle extension ou généralisation du bilinguisme scolaire, il convient de mettre en place une structure dédiée à la planification et au pilotage du bilinguisme scolaire, avec comme principales attributions de programmer les différents volets de la mise en œuvre du bilinguisme scolaire, de mieux définir la politique éducative en matière de bilinguisme, de proposer l'élaboration d'outils pédagogiques correspondants, de planifier la logistique de diffusion de ces outils.

Cette structure tiendrait compte des exigences d'une pérennisation de la réforme bilingue et elle se chargerait aussi de piloter la gestion locale du bilinguisme notamment à la faveur de l'objectif, non encore atteint, de transfert aux collectivités de la gestion de l'école, notamment dans sa dimension bilingue.

En attendant la mise en place d'une telle structure de pilotage du bilinguisme scolaire, le ministère en charge de l'éducation gagnerait à collaborer avec les instances académiques (notamment l'AMALAN et l'ILAB) ou à s'appuyer sur leurs études de terrain pour consolider l'instrumentation des langues, définir les critères d'extension du bilinguisme et opérer les choix adéquats des écoles et des régions selon les langues en présence.

5.8 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire

Au plan de la politique linguistique et éducative, le Mali s'est doté d'un ensemble de lois et décrets préconisant l'intégration des langues dans le système éducatif avec des intentions d'extension ou de généralisation, mais ce cadre juridique n'a pas été assorti de circulaires ou de règlements orientant/encadrant/guidant de manière précise la planification et la mise en œuvre du bilinguisme scolaire.

Il convient donc de prévoir des textes administratifs aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme.

5.9 Intégrer le bilinguisme dans la collecte annuelle des données scolaires

Afin de fournir des données régulières concernant les écoles et classes bilingues, les campagnes annuelles de collecte des données scolaires devraient intégrer la « dimension » du bilinguisme afin de pouvoir suivre ne serait-ce que le nombre d'écoles et de classes, les niveaux et les effectifs concernés par le bilinguisme. Cela serait rendu effectif par l'adjonction de ces variables au questionnaire de collecte annuelle de la CPS.

5.10 Démontrer les résultats d'apprentissages avérés de l'enseignement bilingue et sensibiliser les populations

Le manque d'adhésion de certains parents à l'enseignement bi-plurilingue, voire l'image négative que certains acteurs éducatifs en ont à cause des différents et nombreux blocages dans sa mise en œuvre, constitue une condition particulièrement

défavorable à sa généralisation. L'appropriation nécessitera sans aucun doute une communication visant à promouvoir cette modalité éducative, mais elle ne pourra s'instaurer qu'au regard de résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus. Seules la démonstration (à partir d'un système de suivi-évaluation et de statistiques adéquat) de l'efficacité de cet enseignement et une communication appropriée à l'endroit des différentes parties prenantes permettront de passer à une dynamique, qui nécessitera toujours d'être portée par une forte détermination politique.



Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, est un principe largement acquis au Mali. Depuis la réforme de 1962 en passant par les expérimentations des années 70, la Pédagogie Convergente puis la réforme curriculaire, l'État malien a en effet toujours défendu l'importance, pour les élèves de pouvoir être scolarisés dans leur(s) langue(s) et en français.

Actuellement, le Mali est toujours engagé en faveur du bi-plurilinguisme scolaire. Les nombreux décrets et lois préconisant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif avec des intentions d'extension ou de généralisation de la réforme bilingue le prouvent. Mais, en dépit des efforts colossaux consentis par différents acteurs nationaux et bilatéraux, en vue de capitaliser les acquis de l'expérience malienne de l'éducation bilingue, beaucoup reste à faire.

En effet, ces textes législatifs et réglementaires ne sont pas accompagnés de circulaires visant à planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. On note donc un contraste important entre les orientations fixées par le cadre juridique d'une côté et la réalité des salles de classe de l'autre.

Par ailleurs, l'État s'appuie sur des initiatives bilingues portées par des PTF qui apportent une réelle plus-value aux niveaux institutionnel, didactique, pédagogique

et communautaire, mais qui présentent des limites, notamment car elles sont circonscrites dans le temps et limitées aux premières années du primaire.

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, la volonté politique devrait se traduire davantage dans des textes administratifs rédigés aux niveaux national et régional. Cela doit aussi se traduire dans la mise en place d'une structure dédiée à l'opérationnalisation des différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme, aussi bien aux niveaux de la formation des acteurs éducatifs, de l'instrumentation des langues, de la production de ressources didactiques et pédagogiques destinées aux classes bilingues, de la gestion et le suivi des enseignants de classes bilingues que de l'évaluation, la capitalisation et l'harmonisation des pratiques bilingues.

Il convient par ailleurs de déployer ou de renforcer les campagnes de communication et de plaider sur l'intérêt d'un enseignement réellement bilingue, auprès des différents acteurs et notamment des parents d'élèves, dont l'enquête a fait apparaître des résistances dues aux dysfonctionnements dans la mise en œuvre de la réforme bilingue. Ce plaider gagnerait à s'appuyer sur des arguments objectifs concernant les apports du bilinguisme, mais surtout, à être construit à partir de pratiques réussies et de résultats positifs de cet enseignement.



Textes officiels

- République du Mali. 2010. *Décret no10-162 du 23 Mars 2010 portant répartition des directions des ressources humaines entre les départements ministériels.*
- . 1967. *Décret no85 PG-RM du 26 mai 1967.*
- . 1982. *Décret no 159 PG-RM du 19 juillet 1982.*
- . 1992a. *Constitution du Mali.*
- . 1992b. *Décret N°92-073 P CTSP du 27 Février 1992.*
- . 1993. *Loi n°93-008 du 11 février 1993.*
- . 1996. *Loi no046-035 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues nationales.*
- . 1999. *Loi 99-046 AN RM, du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation.*
- . 2000a. *Décret no00-599 déterminant le cadre organique des centres d'animation pédagogique.*
- . 2000b. *Décret no00-599 du 04 décembre 2000.*
- . 2001a. *Décret no01-398/P-RM du 31 août 2001.*
- . 2001b. *Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001.*
- . 2001c. *Ordonnance N°01- 023-RM.*
- . 2002. *Décret no02-313 du 4 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux Collectivités territoriales en matière d'éducation.*
- . 2004. *Décrets N°543 P RM du 19 novembre 2004.*
- . 2008a. *Arrêté no08-2070 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de la cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'Éducation.*
- . 2008b. *Décret no08-224 portant création de la cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'éducation.*
- . 2011a. *Décret no2011-234 portant organisation de l'Enseignement Secondaire général.*
- . 2011b. *Décret no2011-322 portant création de centres d'animation pédagogique.*
- . 2011c. *Lettre circulaire no02293.*
- . 2012a. *Décret no2012-693 fixant organisation et modalités de fonctionnement de l'Académie Malienne des Langues.*
- . 2012b. *Loi no2012-007 portant loi des collectivités territoriales.*
- . 2012c. *Ordonnance no2012-021 portant création de l'académie malienne des langues.*
- . 2013. *Ordonnance no2013-026 portant création de la direction nationale de l'enseignement normal (DNEN).*
- . 1998. *Décret n.o98-401 du 11 Décembre 1998.*
- . 2015. *Décret N° 0678 /P-RM du 20 octobre 2015 abrogeant et remplaçant le décret N02-313/P-RM du 04 juin 2002 fixant le détail des compétences transférées de l'Etat aux collectivités territoriales en matière d'éducation*



Livres

Baker Colin. 1996. (1e éd. 1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Belloncle Guy. 1984. *La question éducative en Afrique*. Paris, Khartala, 272 p.

Chatry-komarek, M. 1993. *Les Dossiers Garabola I et II*. Antananarivo/Eschborn : GTZ.

Cissé Samba. 2014. *Le curriculum de l'enseignement fondamental Mali*.pdf. Éditions universitaires européennes.
Cucui, Ion. 2017. 11 Les cahiers du Cedimes.

Dubois, Jean 1994. *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House.

Gérard F.M. et ROEGIERS X. 2003 *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. P 32
Jardel, Jean-Pierre 1979. *De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie »*. in *Plurilinguisme.: Normes, situations, stratégies*. G. Manessy et P. Wald (eds) Paris : L'Harmattan. pp. 26-37.

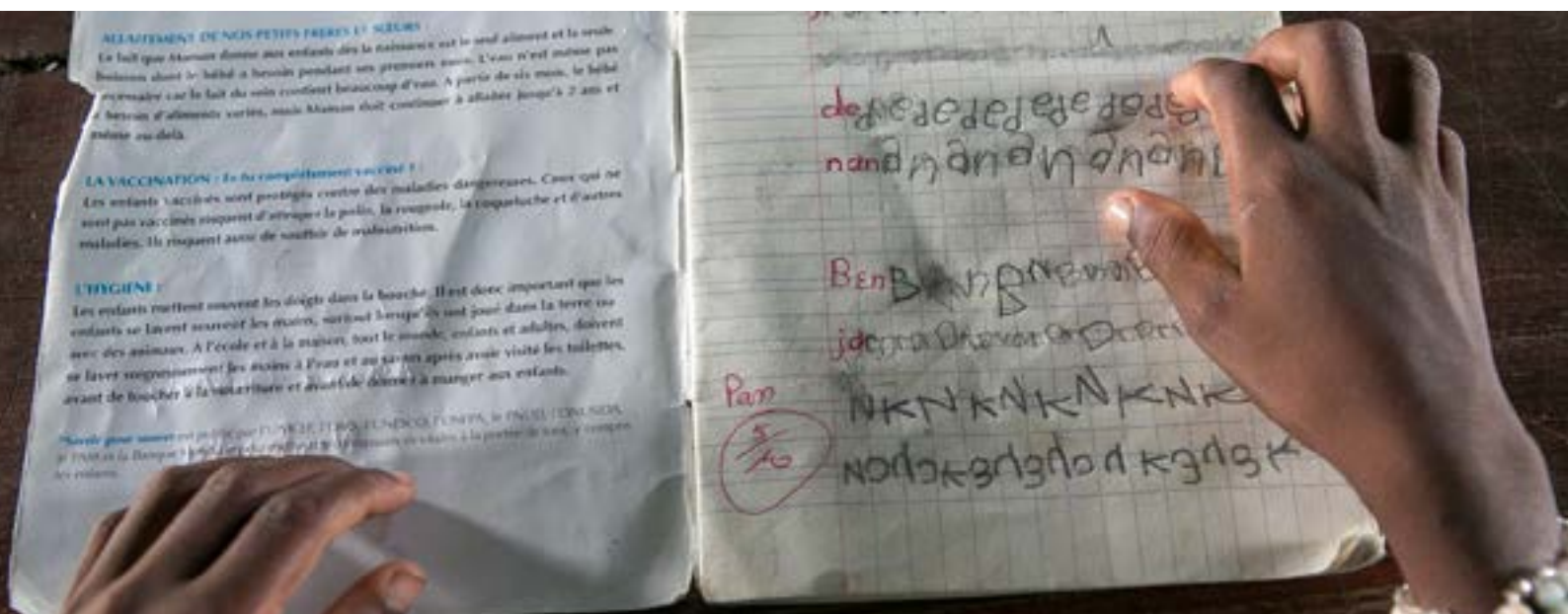
Koffi Ganyo AGBEFLE, Christos CLAIRIS, François RASTIER, Chrétien TREMBLA. 2017. *Livre Plurilinguisme et enseignement*. OEP.

Maurer, Bruno. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris. L'Harmattan. 222 p.

Puren, Laurent, et Maurer, Bruno. 2018. *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Peter Lang B. <https://www.peterlang.com/view/title/67118> (11 décembre 2019).

Schelsvtraete Marie-Anne, Content Anne & Reybroeck Marie Van 2006. *L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Langage & pratiques, 38, p. 58-67.

Traoré & Diarra, 2018. *Etude sur le secteur du livre du Mali* p18 OMEL



Rapports / articles

Aline Meysonnat et Ignacio Torrano 2020. *Evaluation prospective de l'appui du PME à l'Éducation au niveau des pays Mali – Deuxième rapport annuel.*

Cabinet du Premier Ministre. 2009. *Recommandations du Forum National sur l'Éducation.pdf.* Forum National sur l'Éducation.

Cellule de Planification et de Statistique. 2016. *Annuaire National des Statistiques de l'Enseignement Fondamental 2016-2017.* Ministère de l'Éducation Nationale.

Comité d'Organisation du Forum National sur l'Éducation. 2008. *Rapport Général du Forum National sur l'Éducation.* Comité d'Organisation du Forum National sur l'Éducation.

Confemen. 2012. PASEC. *Qualité de l'enseignement au Mali : quels enseignements?* Confemen.

Coulibaly, Tiéman Hubert. 2018. *Rapport national volontaire sur la mise en œuvre des objectifs de développement durable.* Forum politique de haut niveau sur le développement durable. New York: ONU, République du Mali.

Cummins, Jim 2001. *La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?.* SPROGFORUM. n° 19. pp. 15-20.

Davis, Jeff, Brehima Tounkara, Noumouza Kone, et Marie-Louise Orsini. 2016. *Étude du Curriculum Bilingue au Mali: Rapport Final.* USAID, Ministère de l'éducation Nationale.

Département du développement social des régions centre et ouest, OCSD. 2003. *Rapport d'évaluation projet d'appui au programme décennal de développement de l'éducation (Education IV).* Fonds Africain de Développement.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2004. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 1.* Module de formation des maîtres, avril 2004.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 2.* Module de formation des maîtres, mai 2005.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 3.* Module de formation des maîtres, mai 2005.

Émin, Jean-Claude. 2015. *Un système national d'évaluation pour l'Éducation au Mali.* PASEC/ Confemen.

Haïdara, Issouf M. 2011. *Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali.*

Haïdara, Issouf M., Bruno Maurer, Mohamed Miled, et Sylvaine Von Mende. 2013. *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture ELAN.* OIF.

INSTAT. 2017. *Enquête modulaire et permanente auprès des ménages (EMOP).* Institut national de la statistique du Mali.

Keïta, Mahamadou. 2019. *Rapport d'activités du 1^{er} trimestre 2019 ELAN-Mali.* ADF, AUF, OIF.

- La Banque Mondiale. 2010. *Le système éducatif malien: Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. The World Bank. <http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-0-8213-8425-1> (11 décembre 2019).
- Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales.
- — —. 2011. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales.
- L'enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. 2009. Banque Mondiale.
- Lozneau, S., et Humeau P. 2014. *Écoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Mali, Niger*.
- M. Haidara, Youssouf, et Souleymane Sangare. 2007. *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel*. UNESCO.
- Ministère de l'Administration Territoriale. 2005. *Document cadre politique nationale de décentralisation*. : 28.
- Ministère de l'Éducation. 2014. Document de politique linguistique du Mali. P. 71
- — — 2006 *Aspect institutionnel et procédure budgétaire*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2000. *Programme décennal de développement de l'éducation*. Les grandes orientations de la politique éducative.
- — —. 2003. *Cadre référentiel de la décentralisation de l'éducation au Mali, Bamako*. Cellule d'Appui à la Décentralisation-Déconcentration de l'Éducation.
- — —. 2006b. *Procédures de passation des marchés, de gestion du patrimoine et de gestion du personnel*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2006c. *Procédures financières, comptables et d'audit interne*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2010. *Document cadre de politique nationale du manuel scolaire et matériel*, p9
- — —. 2014. *Document de politique linguistique du Mali*. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2015a. *Programme intérimaire de relance du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle*. Mali: Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2015b. *Rapport final de fin de mission d'audit interne du MEN*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2019. *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028*. Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'innovation et de la recherche scientifique, Ministère de la jeunesse, de l'emploi et de la construction citoyenne, Secrétariats généraux.

Ministère de l'Éducation Nationale et al. 2017. *Éléments d'analyse pour la relance d'une éducation fondamentale de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*. UNICEF, UNESCO, Pôle de Dakar.

Nocus, Isabelle. *Rapport final de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie*.
Nocus, Isabelle, Philippe Guimard, et Agnès Florin. 2016. *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves ELAN – Afrique Phase 1 2013-2015*. OIF, Université de Nantes, Cren.

Noyau, Colette, et Ndo Cissé. 2014. *Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe*. AUF, OIF.

Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel. 2016. *Rapport d'évaluation Beekunko 2016*. Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel.

OIF. 2013. *Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école*. OIF, AUF.

OIF 2014. *Evaluation du dispositif « Initiative Elan-Afrique » Résultats préliminaires du début et fin CP1/CI* (OIF, Université de Nantes, Décembre 2014).

Projet USAID/Mali SIRA 2018. *Evaluation à mi-parcours*, mai 2018

Redman, Kate, et Martina Simeti. 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013-2014*. UNESCO, EFA-GMR.

Reyes, Joel, Jo Kelcey, Mohamed El Moctar Mahmar, et Autres. 2014. *Cas d'enseignements critiques au Mali : Forces et Opportunités pour la Réforme de l'Éducation en Milieu de Crise*. Education de la Banque mondiale et le Département du Développement Humain de la Région Afrique.

Secrétariats Généraux. 2010. *Lettre de Politique Educative*. Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales.

Traore, Abou-Bakar, et Lamine-Cissé Sarr. 2004. *Rapport de suivi de la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)*. Bamako, Mali: ONU.

Traoré, Samba. 2001. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. UNESCO.

UNESCO-BIE. 2010. *Données mondiales de l'Éducation Mali 2010 2011*. UNESCO-Bie. University of Sussex, Centre For International Education, Projet de Recherche sur la Formation Initiale et Continue des Enseignants en Afrique (FICEA), La préparation des enseignants en lecture et en mathématiques et son influence sur la pratique dans les écoles fondamentales au Mali , Rapport Pays, Juillet 2011



Articles académiques

Bernabé Jean (1999) : « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.

Brock-Utne, B. and Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C. (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, pp. 165 – 191

Cécile Canut. 1996. *Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara*

Clement Richard 1980. « Ethnicity, contact and communicative competence in a second language », *Language : Social psychological perspectives*, Oxford, Pergamon Press, p. 147-169.

Coumaré, Mamoudou. 2008. « La formation à distance des enseignants par la radio au Mali. Analyse des effets d'une innovation ». *Distances et savoirs* 6(2): 269 95.

Diallo, Adama, et Oumar Cisse. 2009. « Analyse des résultats définitifs thème: scolarisation, instruction et alphabétisation au Mali ». : 88.

Diop Fatou Ndoye, « Forum de Bamako sur le multilinguisme », *Les enjeux de l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle*, 19 janvier 2009.

Doumbia, Amadou Tamba. « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques ». : 10.

Haïdara, Issouf M. 2004. « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires ». *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques* : 15.

Haidara Youssouf M. et Sangare Souleymane 2007. « Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel » (UNESCO, 2007).

Haïdara Issouf M., « Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali », février 2011.

Issouf M. Haïdara et al., 2013. « Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture ELAN » (OIF, Mai 2013)

Jeff Davis et al., 2016. « Étude du Curriculum Bilingue au Mali : Rapport Final » (USAID, Ministère de l'éducation Nationale, Juin 2016), 73.

Konaté, M Moussa et al. «Enseignement de la lecture/écriture», UNESCO, République du Mali, Bamako, 2015, p. 54.

Konta, Mahamadour, et Abdoulye Barry. 2007. « La situation des langues nationales au Mali de l'indépendance à nos jours ». : 15.

Loock, Perrine. « Rapport sectoriel Education ». : 91.

- Loua, Seydou. 2017. « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (75): 34-40.
- Mackey W.F 1968. «The description of Bilingualism » in J.A Fishman *Readings in the sociology of language*, P.554-584
- Maiga, Amidou. 2009a. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 1: 27.
- — —. 2009b. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 2: 30.
- — —. 2009c. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 3: 29.
- — —. 2009d. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 4: 28.
- Maurer, Bruno. 2008. « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali ». *Revue de l'Université de Moncton*: 9-22.
- — —. 2007. « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.
- Maurer, B. (2011), LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux, *Le français à l'université*. 16-01 | 2011
- Mignot, Christelle. 2021. « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. *Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues. Edition des Archives contemporaines (sous presse).*
- — —. 2021b. « Analyse des représentations sociales des langues et de l'enseignement bi-plurilingue auprès d'enseignants et futurs enseignants en Afrique francophone subsaharienne ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse).*
- Nounta, Zakaria. 2013. « Le métalangage : quelle place dans le travail sur le texte procédural en classe bilingue songhay-français ? What role does the metalanguage play in the study of procedural text in bilingual songhay and french class? » *Actes du IX^{ème} colloque des doctorants et jeunes chercheurs du laboratoire MoDyCo : La question des genres à l'écrit et à l'oral* : 10.
- — — 2014. «Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale». *Recherches Africaines 'Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, numéro spécial 2014*, pp 166-181
- — —. 2017. «Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : l'exemple du Mali», *les Cahiers du CEDIMES Vol 11, N° 1, dossier langage et développement sous la coordination de Agbefle Koffi Ganyo en partenariat avec l'Université Valahia de Târgovite*, pp. 121 - 134
- — —. 2018. «Analyse des comportements épilinguistiques et des activités métalinguistiques des élèves dans les disciplines non-linguistiques des écoles bilingues songhay-français», *Corela Cognition, représentation, langage HS-31, Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest – CerLICO*, URL : <http://journals.openedition.org/corela/11687>, DOI : 10.4000/corela.11687 ISSN : 1638-573X

Noyau, Colette. 2010. « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien ». In Neveu Franck et coll. (éds), Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010. Paris. Institut de Linguistique Française. pp. 553-571.

— — —. 2011. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. » Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE). Le Français dans *le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janvier), pp. 137-154.

— — —. 2015. « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens ». : 25.

— — —. 2018. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud: Conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme ». *Canadian Modern Language Review* 67(3): 301-22.

Nuffic Meet the World, O. 2019. « Mali - Plan de mise en œuvre Pays Orange Knowledge Programme ». : 41.

Pouzevara, Sarah. 2015. « Early Grade Reading Assessment (EGRA) National Baseline Assessment in Mali ». : 127.

République du Mali. 2010. « Descriptif du PISE III ». Version définitive : 99.

— — —. « La Pédagogie convergente au Mali ». : 4.

Sanogo, Boubacar. 2017. « Performance des écoles privées au Mali: cas du district de Bamako ». *Éditions savanne verte* (84): 28.

Skattum, Ingse. 2010. « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences ». *Journal of Language Contact* 3(1): 247-70.

PME. 2019. « GPE 2020 : Évaluations prospectives au niveau des pays – Mali, Premier Rapport Annuel (2019) Sommaire exécutif ».

Tabouret-Keller Andrée 1972. « Plurilinguisme et interférences » in A. Martinet, *la linguistique*, Paris, Edit. Denoël, P. 305-310

Traoré Moussa Khoré, « La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali » (Université de Toulon, 2015).

Traoré Samba, « La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif » (UNESCO, 2001).

Présentation / conférence

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2008. « Quarante-huitième session de la Conférence Internationale de l'Éducation. » In Genève, 60.

Ndoye Diop, Fatou. 2009. «Les enjeux de l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle», communication lors du Forum de Bamako sur le multilinguisme, 19 janvier 2009

Thèses / Mémoires

Ag Agouzoum, Alou. 2011. « Enseignement bilingue tamašayt/ français au Mali : cas de la commune de Ménaka. » Sciences de l'éducation. Université de Bamako.

Diarra, Abdramane. 2020. « Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre ».

Nounta, Zakaria. 2011. « Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du cap de Gao ».

— — —. 2015. « Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali ». UFR de Philosophie, Information & communication, Langues, Littérature, Arts du spectacle (PHILLIA). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Traoré, Moussa Khoré. 2015. « La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali ». Université de Toulon.

Blog

Agence Française de Développement. 2008. « Éducation au Mali: Étude de cas ».

Aissata Cheick Sylla Doucouré. 2019a. « Pérenniser l'évaluation des apprentissages avec l'outil EGRA à travers le renforcement de capacités des agents de l'éducation ».

— — —. 2019b. « USAID/Mali SIRA : Enseigner la lecture-écriture en langue nationale ». Learning Portal Unesco. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaid-mali-sira-enseigner-la-lecture-%c3%a9criture-en-langue-nationale>.

Programmes de formation et guides

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2019. « Curriculum d'enseignement, programme de formation UA1-UA14 ».

ELAN-OIF . 2014. Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français

Annexe : éléments concernant la méthodologie de l'enquête de terrain

Détails concernant l'enquête

À **Bamako**, les enquêtes ont été menées dans les deux académies : rive gauche et rive droite.

Au sein de l'académie de la rive gauche, nous avons ciblé les CAP de Djélibougou et de Banconi. L'école Baben Santara premier cycle relevant du CAP de Banconi a été choisie pour les entretiens avec des enseignants et le directeur de l'école.

Au sein de l'académie de la rive droite, nous avons enquêté au CAP de Banankabougou. L'école ayant servi de cadre aux entretiens avec les CGS, les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et le directeur d'école a été le groupe scolaire « Yirimadjo premier cycle » relevant du CAP de Banankabougou.

Nous avons également réalisé trois focus group : un premier avec les encadreurs des enseignants à l'IFM de Bamako ; un deuxième avec les syndicats d'enseignants du fondamental et un troisième avec les concepteurs des manuels scolaires bilingues à l'Académie malienne des langues (AMALAN).

A **Mopti**, nous avons enquêté à l'académie d'enseignement, aux CAP de Mopti et de Sévaré, à l'IFM (pour réaliser le focus groupe avec les encadreurs des enseignants) et au groupe scolaire « Boukary Ouléguem » (pour réaliser les entretiens avec les enseignants, les directeurs d'école, les parents d'élèves et les CGS).

A **Koutiala**, nous avons enquêté au CAP de Koutiala et particulièrement à l'école de Cinzina.

A **Gao**, l'entretien a été mené par téléphone avec le directeur de l'Académie d'enseignement, deux enseignants et deux directeurs d'école de la commune de N'chawaji exerçant à l'école de Djebok.

Nombre de personnes interrogées dans le cadre de l'enquête

Le tableau ci-après indique le nombre de personnes consultées par type de fonction et par localité.



Nombre de personnes interrogées durant l'enquête

	Enquêtés	Prévu	Réalisé	Bamako	Mopti	Koutiala	Gao
1	Enseignants de classe bilingue de 2e année	5	5	1	1	1	2
2	Directeurs d'école	8	8	2	2	2	2
3	Directeurs de niveau déconcentré	3	3	1	1	-	1
4	Formateurs des encadreurs	2	2	2	-	-	-
5	Responsables du pilotage de la réforme	1	1	1	-	-	-
6	Responsables de l'évaluation MEN	1	1	1	-	-	-
7	Directeur chargé de la décentralisation	1	1	1	-	-	-
8	Secrétaire général MEN	1	1	1	-	-	-
9	Responsable Association des maires	1	1	1	-	-	-
10	Maires des communes urbaine & rurale	2	2	1	1	-	-
11	Directeur des collectivités territoriales	1	1	1	-	-	-
12	Association des écrivains en LN	1	1	1	-	-	-
13	PTF/ Responsables Education	3	3	3	-	-	-
14	PTF/ Responsables Suivi & évaluation	3	3	3	-	-	-
		33	33	20	5	3	5
15	Élèves	2	2	1	-	1	-
16	Formateurs des enseignants	1	1	-	1	-	-
17	Concepteurs de matériels didactiques	1	1	1	-	-	-
18	COGES/ CGDES/ CGS (hommes/ femmes)	2	2	1	1	-	-
19	Parents élèves	4	4	2	2	-	-
20	Syndicats des enseignants	1	1	1	-	-	-
		11	11	6	4	1	-
21	Enseignants des autres classes	6	6	2	2	2	-
22	Conseillers pédagogiques	6	6	3	2	1	-
23	Directeurs de CAP	6	6	3	2	1	-
24	Directeur des ressources humaines	1	1	1	-	-	-
25	Directeur de la Formation initiale	1	1	1	-	-	-
26	Directeur Études & Planification	1	1	1	-	-	-
		21	21	11	6	4	-
	Total général	65	65	37	15	8	5

Table des matières

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	125
INTRODUCTION	126
MÉTHODOLOGIE	127
1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE	129
1.1. Carte ethnolinguistique	129
1.2. Langues en présence et statuts de ces langues	129
1.3. Documents et lois en faveur de la diversité linguistique	130
2. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : HISTORIQUE DE 1973 À 2003	131
2.1. Les premières réformes	131
2.2. De 1973 à 1998 : vers la promulgation de la LOSEN	131
2.3. De 1998 à 2003 : le projet de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue	132
2.4. Bilan de 1973 à 2003	133
3. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : DE 2004 À 2021	133
3.1. Le cadre d'orientation du curriculum (2006 et 2012)	133
3.2. L'expérimentation puis l'extension de l'APS/bilinguisme	134
3.3. Analyse du projet de généralisation de l'APS/bilinguisme	134
3.4. Expérimentations bi-plurilingues récentes en complément des écoles APS/bilinguisme	134
3.4.1. Le projet NECS et l'APL (approche systématique de la lecture)	135
3.4.1.1. Présentation du projet	135
3.4.1.2. Évaluation du projet	136
3.4.1.2.1. Résultats d'apprentissage constatés	136
3.4.1.2.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS	136
3.4.2. Les écoles bilingues CONCERN	137
3.4.3. Le projet ELAN et l'approche rapide de la lecture (ARL)	137
3.4.3.1. État des lieux actuel du programme ELAN	138
3.4.3.2. Résultats d'apprentissage constatés	138
3.4.3.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative ELAN	140
4. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE AU NIGER : ANALYSE	140
4.1. Le bi-plurilinguisme scolaire vu par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs : entre adhésion et rejet	140
4.2. Les principales faiblesses du bi-plurilinguisme scolaire	141
4.2.1. Insuffisance de la formation et de l'accompagnement des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire	141
4.2.2. Problèmes de gestion des enseignants	142
4.2.3. Indisponibilité des matériels didactiques	142
4.2.4. Des programmes qui se concentrent principalement sur les premières années de l'école primaire et sur les langues premières	143
4.2.5. Manque d'une mise en œuvre de la politique linguistique pour gérer la pluralité des langues en classe	143
4.2.6. Manque de statistiques à jour concernant la réforme bilingue	143
4.2.7. Manque d'accompagnement de la réforme	144
4.2.8. Réserves de certains acteurs quant au bi-plurilinguisme scolaire	145

5. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	145
5.1. S'assurer de la dotation des écoles en intrants pédagogiques	145
5.2. Former les acteurs éducatifs du bi-plurilinguisme scolaire	145
5.3. Gérer les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire	146
5.4. Prévoir une planification de la réforme bi-plurilingue	146
5.5. Mettre à jour les données statistiques relatives à l'enseignement bi-plurilingue	146
5.6. Évaluation du dispositif en son état actuel	147
5.7. Prévoir davantage de financements internes	147
5.8. Démontrer les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues et sensibiliser les populations	147
CONCLUSION	148
BIBLIOGRAPHIE	149
ANNEXE 1 – Participants à l'enquête	152
ANNEXE 2 – Évolution de l'enseignement bilingue et caractéristiques des initiatives mises en oeuvre dans le secteur formel au Niger 1973-2021	160
ANNEXE 3 – Matériels didactiques au Niger	162



Sigles et abréviations

AFD	Agence française de développement
AME	Association des mères éducatrices
AMN	Association des municipalités du Niger
APC	Approches par compétences
APE	Association des parents d'élèves
APS	Approche par situations (approche située)
ARL	Approche rapide de la lecture
ASAUNIL	Association des auteurs et écrivains en langues nationales
ASL	Apprentissage systématique de la lecture
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BEPC	Brevet d'enseignement du premier cycle
BIE	Bureau international pour l'éducation, UNESCO
BM	Banque mondiale
C2C	Classe de seconde chance
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CCEAJ	Centre communautaire d'éducation alternative des jeunes
CDGES	Comité de gestion décentralisée d'établissement scolaire
CE1	Cours élémentaire 1ère année
CE2	Cours élémentaire 2e année
CEA	Centre d'éducation alternative
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CFEEN	Certificat de fin d'étude d'école normal
CI	Cours d'initiation
CM1	Cours moyen 1ère année
CM2	Cours moyen 2e année
COGES	Comité de gestion des établissements scolaires
CREN	Centre de recherche en éducation de Nantes
CT	Collectivité territoriale
CU	Commune urbaine
DCPLN	Direction des curricula et de la promotion des langues nationales
DES/CP	Direction de l'évaluation scolaire et du concours professionnel
DFIC	Direction de la formation initiale et continue
DGDCT	Direction générale de la décentralisation et des collectivités territoriales
DGEP/PLN	Direction générale l'enseignement primaire et de la promotion des langues nationales
DGPLN	Direction générale de la promotion des langues nationales
DGPQ/N	Direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation
DGR/R/PLE/ EC	Direction générale de la réforme, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique
DPG	Déclaration de politique générale
DREP/ APPLN/EC	Direction régionale de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique
DRH	Directeur des ressources humaines
EB	Ecole bilingue
EGMA	Early grade mathematics assessment
EGRA	Early grade reading assessment
EI	Entretien individuel
ELAN	Ecole et langues nationales en Afrique
EN	Ecole normale
ENI	Ecole normale d'instituteurs

ENS	Ecole normale supérieure (Université Abdou Moumouni, Niamey)
FG	Focus group
GE	Guide d'entretien
GS	Gouvernement scolaire
IAENF	Inspection d'alphabétisation et de l'éducation non formelle
ICEP	Inspection/ inspecteur communal-e de l'enseignement du cycle primaire
IDEA	Institut pour le développement de l'éducation en Afrique
IEB	Inspection/ Inspecteur de l'enseignement de base
IEP	Inspection/ Inspecteur de l'enseignement primaire
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IFAENF	Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle
INDRAP	Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogique
IP	Inspecteur principal
ISESCO	Organisation du monde islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LM	Langue maternelle
LN	Langue nationale
LOSEN	Loi portant orientation du système éducatif nigérien
MdE	Monde des enfants (ONG)
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MEP/A/ PLN/EC	Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique
NECS	Niger education and community strengthening
NECS+	Niger education and community strengthening, phase aditionnelle
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
PAEQ	Programme d'appui à une éducation de qualité
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDDE	Programme décennal de développement de l'éducation au Niger
PPO	Pédagogie par objectifs
PSEF	Programme sectoriel de l'éducation et la formation
PTF	Partenaire technique et financier
PTSEF	Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RH	Ressources humaines
SG	Secrétariat/ Secrétaire général
SNEN	Syndicat national des enseignants du Niger
SP	Secteur pédagogique
SP	Secrétaire permanent
STS	School to school (Cabinet d'études)
TAMA	Taux d'accroissement moyen annuel
TAP	Taux d'achèvement primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TCR	Transfert des compétences et des ressources
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement
UAM	Université Abdou Moumouni
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour la science et l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'enfance

Résumé exécutif

La présente étude porte sur l'analyse critique de l'évolution de la mise en œuvre de la réforme multilingue dans le système éducatif nigérien au cours de la dernière décennie, dans l'optique de dégager les perspectives possibles quant à sa généralisation. Elle s'inscrit dans une approche qualitative et repose sur la revue documentaire des productions récentes concernant le bi-plurilinguisme scolaire au Niger et sur le recueil des représentations sociales de différents acteurs éducatifs et partenaires de l'école concernant « le multilinguisme » et « l'éducation bi-plurilingue ». Ces acteurs et partenaires ont été sélectionnés en fonction de leur rôle et de leur position institutionnelle.

Au Niger, la généralisation de l'enseignement bilingue semble être une finalité fixée par l'État, pour le moins une option très forte. En effet, la réforme curriculaire, engagée en 2012, est fondée sur le bilinguisme. Les « écoles bilingues APS » (du nom de l'approche : Pédagogie Par les Situations), issues de cette réforme, sont officiellement au nombre de 5 000, soit environ 30 % des écoles primaires au Niger. Ce dispositif d'écoles bilingues géré par l'État dans le cadre du nouveau curriculum est complété par deux initiatives d'expérimentation de l'enseignement bilingue : le projet ELAN (École & Langue Nationale en Afrique) et celui de l'ONG Concern International (dont les écoles ne sont qu'en partie bilingues).

Cependant, la réalité de l'enseignement bilingue est plus incertaine puisque le manque de données de suivi ne permet pas de connaître précisément le niveau de mise en œuvre de la réforme bi-plurilingue par l'État. D'après les acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête, il semblerait en effet que la réforme curriculaire ne soit pas réellement appliquée sur tout le territoire nigérien, et que de nombreuses écoles « dites bilingues » fonctionnent en réalité de manière monolingue.

Par ailleurs, si l'enseignement bilingue est défendu dans son principe par les acteurs politiques et éducatifs pour des raisons autant culturelles (promotion des langues et cultures nationales) qu'éducatives (amélioration de l'acquisition des compétences et aussi de l'apprentissage du français), son appropriation, notamment par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs de terrain apparaît mitigée. En effet les difficultés de mise en œuvre de la réforme curriculaire, qui se traduisent par une formation des

enseignants insuffisante et peu pertinente par rapport aux exigences du bilinguisme, par une documentation pédagogique certes variée, mais dont la qualité mérite d'être améliorée, par l'indisponibilité des matériels didactiques dans les classes ou encore par l'absence de données de suivi-évaluation, compromettent la qualité de cet enseignement. De plus, la faible perception de la plus-value par les parents et le défaut d'accompagnement des enseignants conduisent à réduire l'intérêt et la motivation en faveur de l'enseignement bilingue.

Par conséquent, si la généralisation de l'enseignement bilingue est engagée en s'appuyant sur des bases juridiques solides, elle reste cependant fragile sur le plan opérationnel.

Aussi, pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage via la concrétisation de la volonté de l'État en faveur d'une meilleure prise en compte des langues première des enfants, cette étude a démontré que dix défis restaient à relever :

1. Prise en compte de la didactique bi-plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants.
2. Production de davantage de ressources bilingues pour les classes (notamment en ce qui concerne le transfert de la L1 vers la L2), et pas uniquement en début de scolarité primaire.
3. Amélioration de la mise à disposition de ces ressources dans les écoles.
4. Amélioration des modalités de recrutement et d'affectation des enseignants de classes bilingues (en fonction des langues parlées par les enseignants ou de la langue, objet de leur formation) et par les élèves sur chaque aire géographique.
5. Planification opérationnelle de la mise à l'échelle du bi-plurilinguisme scolaire.
6. Mise en place d'un système visant à démontrer concrètement les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues.
7. Évaluation des initiatives / projets / innovations / expérimentations mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis.
8. Mise à jour des données statistiques concernant l'enseignement bi-plurilingue.
9. Augmentation des financements internes en faveur du bi-plurilinguisme scolaire.
10. Sensibilisation des populations sur les avantages de l'enseignement bilingue sur la base des résultats avérés.

Introduction

La société nigérienne est multilingue. Les Nigériens communiquent en utilisant leur langue maternelle et bien souvent une ou plusieurs autres langues, dont parfois le français. Cette dernière reste la langue officielle du pays, mais les enfants la découvrent à leur entrée à l'école. Et toutes celles et ceux qui ne sont pas scolarisés peineront probablement à atteindre un niveau fonctionnel dans cette langue.

Certes, l'État nigérien a inscrit le multilinguisme dans ses textes, mais la définition d'un aménagement linguistique précisant les places et rôles respectifs des langues nationales et officielles reste à parachever.

C'est dans le domaine éducatif que le multilinguisme est le plus avancé, même si la réforme bi-plurilingue en cours nécessite d'être portée par une dynamique forte.

Au Niger en effet, la réforme entreprise pour introduire les langues nationales à l'école date des années 70 et se caractérise par l'expérimentation d'initiatives diverses, tantôt complémentaires tantôt concurrentielles, menées avec l'accompagnement de partenaires extérieurs.

Au cours de ces dernières années, on voit se dessiner une tendance à la fédération des pratiques bilingues autour de l'approche mise en œuvre dans le cadre de la réforme curriculaire.

Où en sommes-nous exactement ? La volonté d'étendre et/ou de généraliser le bi-plurilinguisme scolaire est-elle réellement mise en œuvre ? Comment ?

La présente étude vise à répondre à ces questions en complétant la connaissance validée concernant les expériences d'enseignement bi-plurilingue au Niger, notamment pour la période 2010 à 2021, et en rendant compte des évaluations des initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours dans le pays.

À travers une approche résolument qualitative impliquant un panel d'acteurs éducatifs consultés à Niamey, Tillabéri, dans la région de Dosso et à Diffa, l'étude entend par ailleurs mieux appréhender les défis liés à l'enseignement bilingue au Niger avant d'envisager les stratégies de leur résorption vers une généralisation du bilinguisme scolaire.



© UNICEF/UN0318704/Dejongh

Méthodologie

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a permis de constituer :

- un rapport préliminaire, comportant une bibliographie complète des documents consultés ;
- des tableaux de synthèse comportant les informations trouvées dans les documents ;
- un récapitulatif des informations manquantes qui ont constitué la base des objectifs de recherche de l'enquête de terrain.

La seconde phase a consisté en une enquête de terrain, fondée sur une approche qualitative, réalisée entre septembre et novembre 2020. Elle a permis de recueillir les opinions et le jugement de soixante-cinq (65) acteurs éducatifs différents sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif nigérien.

Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain

Deux variables ont été prises en compte pour délimiter le cadre physique de l'étude : une variable géographique et une variable sociolinguistique.

Sur le plan géographique, quatre zones ont été choisies : Niamey (capitale), Tillabéri (ville moyenne), Région de Dosso (zone rurale) et Diffa (zone d'insécurité).

Sur le plan sociolinguistique, plusieurs langues ont été choisies selon leur statut :

- une langue véhiculaire (le hausa) ;
- une langue vernaculaire (le fulfulde) ;
- une langue intermédiaire (le zarma).

Pour la zone d'insécurité, le choix linguistique n'a pas constitué un critère particulier.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des langues dans les zones visées par l'étude.

Tableau 1 : Répartition des langues dans les zones visées par l'étude

Variables retenues		Localités	Langues
Géographique	Linguistique		
Capitale	Véhiculaire	Niamey	Hausa
Ville moyenne	Intermédiaire	Tillabéri	Zarma
Zone rurale	Vernaculaire	Région de Dosso	Fulfulde
Zone d'insécurité	-	Diffa	Kanuri

Choix des acteurs éducatifs enquêtés¹

Les personnes consultées dans le cadre de cette étude appartiennent à 6 catégories socio-professionnelles :

- Acteurs de terrain en charge de la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire ;
- Formateurs de formateurs ;
- Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme ;
- Partenaires sociaux de l'éducation ;
- Partenaires techniques et financiers ;
- Gestionnaires et bénéficiaires de l'action éducative.

Notons toutefois qu'il peut y avoir des chevauchements possibles entre les différents groupes. Par exemple, les directeurs régionaux sont à la fois autorités éducatives et cadres pédagogiques sur le terrain.

Thématiques abordées lors des enquêtes

Les enquêtes ont porté sur :

- la compréhension et la perception du bilinguisme scolaire ;
- les niveaux d'appropriation de l'enseignement bi-plurilingue tel que perçu par les enquêtés ;
- la politique de décentralisation et la possibilité de son exploitation au niveau de la mise en œuvre du bilinguisme ;
- la formation des acteurs (Formation Continue et Formation Initiale) ;
- le suivi de proximité des réformes et expérimentations ;
- la disponibilité du matériel pédagogique.

¹Voir le détail concernant les personnes interviewées en ANNEXE 1

Difficultés rencontrées et limites de l'étude

La revue documentaire a été faite dans des conditions relativement satisfaisantes. Mais la collecte des données sur le terrain a été réalisée dans le contexte de la pandémie de COVID 19. La fermeture temporaire ou prolongée des écoles, le confinement des populations, la mise en place du télétravail dans les administrations publiques, l'interdiction ou la limitation des déplacements interurbains ont été des facteurs de ralentissement de la conduite des recherches sur le terrain.

Par ailleurs, la réserve vis-à-vis de la position officielle ou la non-maitrise du sujet semblent avoir été parfois des mobiles de résistance ou de désistement de la part de certains acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours répondu aux sollicitations des enquêteurs.

Enfin, la période de collecte a coïncidé avec la période électorale, ce qui a limité la disponibilité des agents de l'Etat.



© UNICEF/JN0318699/DeJongh

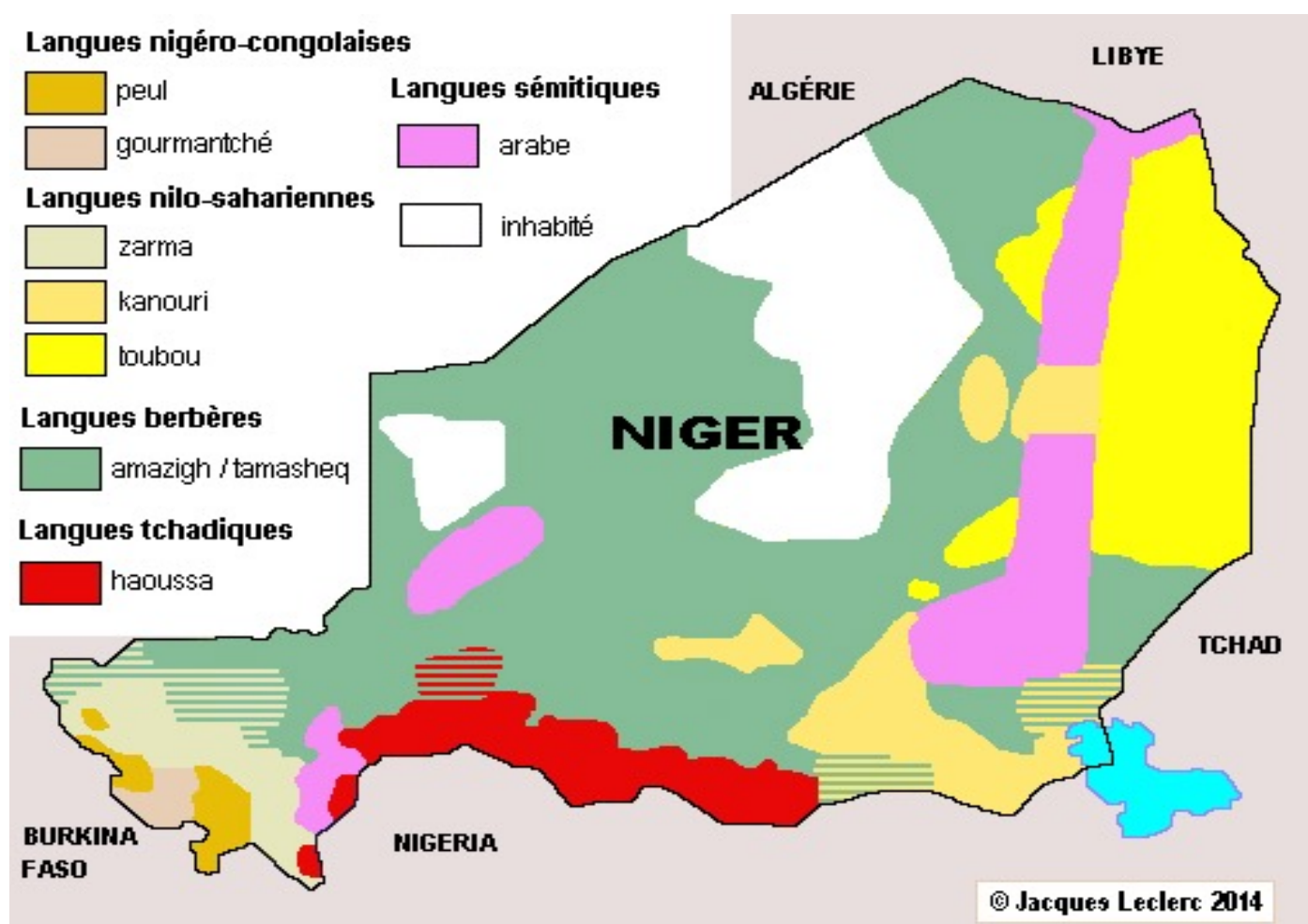
1. Contexte sociolinguistique

Le Niger compte 11 langues nationales. Héritage de la période coloniale, le français est la seule langue dotée du statut privilégié de « langue officielle », ce qui fait d'elle le principal médium de l'administration, de la justice, des médias publics et de l'enseignement dans tous les segments du système éducatif nigérien.

1.1. Carte ethnolinguistique

Le Niger est administrativement divisé en 8 régions dont Niamey, la capitale du pays. Ces régions sont à leur tour subdivisées en 63 départements.

Aucun de ces découpages ne correspond terme à terme à un découpage linguistique. Les langues se côtoient et s'interpénètrent générant ainsi des locuteurs à compétences plurilingues. La carte ci-dessous en donne un aperçu.



Les frontières et les noms indiqués, ainsi que la désignation utilisée sur cette carte, n'impliquent pas une approbation ou une acceptation officielle de la part de l'UNICEF.

1.2. Langues en présence et statuts de ces langues

Les langues cibles de l'enseignement bilingue, selon le dispositif juridique en vigueur, sont celles qui sont dotées d'un statut formel : la langue officielle et les langues nationales.

Afin de mieux saisir les enjeux qui sous-tendent la promotion des langues nationales au Niger, le tableau ci-dessous montre les familles linguistiques des langues nationales et un aperçu de leur place dans la société ainsi que de leur utilisation dans les domaines clés de la vie courante.

Tableau 2 : Familles des langues et domaines clés de leur utilisation

	Familie linguistique	Groupes	Instances de promotion linguistique				
			Langues	École	AENF ²	Médias	Presse
1	Afro-asiatique	Sémitique	Arabe	non	non	oui	non
2		Tchadique	Buduma	non	non	oui	non
3			Hausa	oui	oui	oui	oui
4		Berbère	Tamajaq	oui	oui	oui	non
5	Indo-européen	Roman	Français	oui	oui	oui	oui
6	Langue mixte	Mixte	Tagdalt	non	non	oui	non
7			Tassawaq	non	non	oui	non
8	Niger-Congo	Atlantique	Fulfulde	oui	oui	oui	non
9		Gur	Gulmancema	non	oui	oui	non
10	Nilo-saharien	Saharien	Kanuri	oui	oui	oui	non
11		Songhay	Sonay-Zarma	oui	oui	oui	oui
12		Saharien	Tubu	non	oui	oui	non

Source : MALLAM GARBA 2015, Communication faite à l'occasion de la fête de la Science

Sur les 12 langues en présence dans la lice de positionnement social, une seule est d'origine européenne, le français. Les 11 autres sont, de par leur formation historique, soit des langues issues d'une filiation directe soit des langues dites mixtes, c'est-à-dire historiquement composées d'éléments issus de deux ou trois langues.

Il existe deux langues dont la classification et même les liens de rapprochement ne sont pas définitivement établis : le tassawaq et le tagdalt. Toutes deux comportent des mots venus de deux ou trois des langues suivantes : tamajaq, arabe, sonay-zarma (appelé aussi songhay) et hausa.

Du point de vue sociolinguistique, c'est-à-dire des rapports de force qui existent entre les langues, on note que trois langues sont les seules à être utilisées dans tous les domaines de promotion linguistique : le français, le hausa et le sonay-zarma. Ce sont les langues les plus utilisées, y compris par des locuteurs dont elles ne sont pas les langues premières. Dominantes sur le marché linguistique, elles sont dites langues véhiculaires, c'est-à-dire langues de premier recours pour la communication entre locuteurs de langues différentes. Le français et le hausa sont véhiculaires au plan national et le sonay-zarma à l'Ouest du pays, y compris à Niamey, la capitale. Ces langues sont très fréquentes sur les marchés, dans les grandes rencontres, dans les cérémonies, sur les lieux de travail, etc.

Les autres sont réservées à la communication au sein de la famille ou des groupes ethniques, d'où leur désignation de langues vernaculaires.

L'utilisation des langues dans les médias n'est pas égalitaire car le nombre d'émissions hebdomadaires réalisées varient selon les poids des langues. Par ailleurs, la langue privilégiée de l'écrit est le français et celles de l'oralité, les langues locales. Notons que le taux d'alphabétisme de la population nigérienne est l'un des plus faibles du continent, entre 27 et 31 % selon les sources.

1.3. Documents et lois en faveur de la diversité linguistique

Le Niger ne dispose pas encore de politique linguistique explicite ; néanmoins des textes juridiques existent qui encadrent de manière assez minimale l'utilisation des langues dans la société.

La Constitution actuelle du Niger, à l'image des six autres qui l'ont précédé, tout en reconnaissant au français le statut exclusif de langue officielle, pose le principe de l'égalité entre les langues nationales en ces termes :

« Toutes les communautés composant la Nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres. Ces langues

²AENF : Alphabétisation et Education Non Formelle

ont, en toute égalité, le statut de langues nationales. L'État veille à la promotion et au développement des langues nationales. La loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement. La langue officielle est le français. » (Article 5 de la Constitution de la VIIe République du 25 novembre 2010).

La loi n° 2019-80 du 31 décembre 2019, quant à elle, fixe les modalités de promotion et de développement des langues nationales en République du Niger :

« Sont promues langues nationales : l'arabe, le buduma, le fulfuldé, le gulmancema, le hausa, le sonay-zarma, le tagdalt, le tamajaq, le tassawaq et le tubu. (Article 2) »

« Les usages institutionnels des langues nationales dans les secteurs publics, parapublics et privés sont autorisés par la présente loi. Est défini comme usage institutionnel d'une langue, l'utilisation codifiée orale ou écrite de cette langue. (Article 4) »

2. L'enseignement bi-plurilingue³: historique de 1973 à 2003

2.1 Les premières réformes

Pendant la période de colonisation française du territoire, qui a pris fin en 1960, l'enseignement était dispensé exclusivement en français à l'école.

Or, les études⁴ montrent que :

- le fait que l'école soit dispensée dans une langue peu ou non maîtrisée par de nombreuses familles ne permet pas aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants et de s'y impliquer ;
- l'école « monolingue en français » répond incomplètement aux besoins des populations ;
- l'enseignement dispensé exclusivement en français produit des échecs scolaires du fait du manque de maîtrise de cette langue par les écoliers.

Aussi, conscient des impacts négatifs du monolinguisme scolaire sur les résultats des enfants, **le Niger a ouvert sa première classe bilingue hausa-français en 1973-1974, dans une école annexe de l'École Normale de Zinder.**

Au même moment, en 1974, les contours de l'utilisation des langues nationales à l'école ont été définis dans une note d'orientation du ministère en charge de l'éducation nationale. Ils portent sur l'adaptation de la formation aux réalités et aux besoins du pays et la volonté du Gouvernement de démocratiser l'accès à l'école sur la base des nouvelles mesures législatives, réglementaires et administratives. Tous les régimes, civils et militaires, qui se sont succédés se sont accordés à maintenir ce cap, d'où la longévité exceptionnelle de l'enseignement bi-plurilingue qui dure au Niger depuis 1973-74.

Il ressort en effet des documents exploités dans le cadre de cette étude que l'enseignement bi-plurilingue au Niger est le résultat d'un long processus lié à une volonté constante des Nigériens de voir leur système éducatif réformé.

2.2. De 1973 à 1998 : vers la promulgation de la LOSEN

Après cette première expérience bilingue dans le secteur formel, les écoles expérimentales se sont succédées au Niger, en étant parfois abandonnées à cause d'un manque de suivi.

Le rapport LASCOLAF 2010 (*Les Langues de Scolarisation en Afrique Francophone*) présente un historique détaillé de ces principales expérimentations et des principales décisions politiques prises pendant cette période :

« 1973 : Début, à la rentrée scolaire 1973-74, de l'expérimentation de l'enseignement bilingue hausa-français dans une école annexe de l'École Normale de Zinder.

1979 : À la rentrée scolaire 1979-80, existence d'au moins une école dans les cinq (5) langues nationales principales du pays. De 7 établissements à cette date, on passera à 42 en 1993 [...].

³Voir, en annexe 2, le tableau synthétique de présentation de l'évolution de l'enseignement bilingue et des principales caractéristiques des initiatives mises en œuvre dans le secteur formel au Niger de 1973 à 2021.

⁴Brock-Utne, B. & Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011, pp. 165 – 191

1988 : Arrêt quasi-simultané du financement de l'expérimentation par les bailleurs des fonds extérieurs [...] malgré des évaluations internes et externes jugées concluantes.

1991 : Tenue de la conférence nationale souveraine du Niger [...] Cette conférence réaffirme la volonté du pays de promouvoir l'ensemble des langues locales auxquelles elle attribue pour la première fois le statut juridique de langues nationales. [...]

1992 : Réalisation d'une étude sectorielle sur l'éducation de base au Niger grâce à l'appui technique et financier de la Coopération technique allemande (GTZ) qui met en exergue le rôle déterminant de la langue d'enseignement dans la promotion des rendements scolaires. L'étude montre la nécessité de la relance de l'enseignement bilingue en raison du faible niveau en français des enseignants et de l'analphabétisme généralisé de la population.

1997 : Ouverture d'un projet sectoriel de la coopération bilatérale nigéro-allemande exclusivement consacré à l'appui au développement et à la généralisation de l'enseignement bilingue au Niger : Projet d'Education de Base/ Promotion de l'Enseignement Bilingue (GTZ-2PEB). Avec trois phases de trois (3) ans chacune, ce projet qui s'inscrit dans la durée suscite de nouveaux espoirs, les écoles expérimentales ayant été quelque peu délaissée dès 1988.

1998 : Promulgation de la Loi 98-12 du 1^{er} juin 1988 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN) qui offre au Niger, pour la première fois depuis 1948, un cadre institutionnel et juridique de référence pour le développement de son système éducatif. Une des innovations majeures de cette loi est l'option prise pour un enseignement bilingue tout au long des dix premières années de scolarisation que couvrent les cycles des bases I et II. Pour chaque enfant à scolariser, l'enseignement dans la langue de son milieu apparaît comme un droit⁵.

Trois articles clés de la LOSEN se rapportent à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif nigérien : les articles 10, 19 et 21 :

« Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent

comme disciplines d'enseignement dans les établissements scolaires et universitaires. Les textes organiques des différents degrés d'enseignement précisent les principes, les modalités, les contenus et la pédagogie des enseignements des langues. (LOSEN 1998, Article 10)

Le cycle de base I accueille les enfants âgés de six à sept ans. La durée normale de la scolarité est de six ans. La langue maternelle ou première est langue d'enseignement ; le français est matière d'enseignement à partir de la première année. (LOSEN 1998, Article 19)

Le cycle de base II accueille les enfants âgés de onze à treize ans. Sa durée normale est de quatre ans. Le français est langue d'enseignement et les langues maternelles ou premières, matières d'enseignement. (LOSEN 1998, Article 21)⁶ »

2.3. De 1998 à 2003 : le projet de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue

Après 1998 et la promulgation de la LOSEN, les projets pilotes ont continué à se succéder, avec, comme objectifs, l'extension puis la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue⁷ :

1999 : Évaluation exhaustive des écoles expérimentales et mise en évidence de la supériorité de leurs performances par rapport à celles des écoles « classiques » (monolingues en français), malgré leur situation de quasi-abandon due d'une part au tarissement des financements extérieurs et d'autre part, à la désaffection des acteurs et partenaires de l'école bilingue.

2000 : Ouverture de seize écoles bilingues pilotes dans le but d'expérimenter les dispositions de la loi 98-12 du 1^{er} juin 1998 et de préparer la généralisation de l'enseignement bilingue : élaboration d'un curriculum bilingue, conception d'un système de formation

⁵Maurer Bruno, « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action », Études pays, AUF/ Paris, 2010

⁶Extraits de la LOSEN.

⁷Maurer Bruno, Ibid.

et de suivi, production de matériels didactiques, pédagogiques et de lecture additive nécessaires, élaboration d'une stratégie de communication pour le développement de l'enseignement bilingue.

2003 : Début de la mise en œuvre du Programme Décennal de Développement de l'Enseignement au Niger 2003-13 (PDDE), constitué de trois composantes : accès, qualité et développement institutionnel. La composante « qualité » comporte un sous-programme « enseignement bilingue » qui vise à l'extension significative de ce type d'enseignement afin de constituer une masse critique de 1 050 écoles, 3 292 enseignants et 89 680 élèves en 2007.

2003 : Fermeture prématurée du projet GTZ-2PEB en charge des écoles bilingues pilotes pour cause de changement de gouvernement et de réorientation politique de la République Fédérale d'Allemagne en matière coopération internationale.

2.4. Bilan de la période 1973 - 2003

De cet historique des expérimentations bilingues de 1974 à 2003, nous retenons que l'enseignement bi-plurilingue a fait ses preuves et qu'il a toujours été considéré comme prioritaire par l'État nigérien. Mais nous constatons aussi que ces expérimentations, bien qu'efficaces, sont systématiquement abandonnées pour des raisons budgétaires (arrêt des financements par les Partenaires Techniques et Financiers) ou politiques. Aussi, en 2003, la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue n'était toujours pas effective.

3. L'enseignement bi-plurilingue⁸ : de 2004 à 2021

À partir de 2004, plusieurs décisions stratégiques sont prises en faveur de l'enseignement bi-plurilingue. Notamment la finalisation du document Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base avec adoption de l'approche par les situations (APS) et le bi-plurilinguisme scolaire au niveau du cycle de base I en 2006⁹ et le début de l'extension du bi-

plurilinguisme scolaire (extension accompagnée d'ateliers de production de ressources pédagogiques, de formations d'acteurs, etc.).

3.1. Le cadre d'orientation du curriculum (2006 et 2012)

Actuellement en vigueur, le document qui pose les fondements du curriculum spécifiquement bilingue, ses orientations générales, les programmes d'études et le régime pédagogique à expérimenter est le **Cadre d'orientation du Curriculum (COC)**, écrit en deux étapes : 2006 et 2012. Il constitue le référent absolu pour la réforme multilingue au Niger. Les orientations contenues dans ce document reposent sur deux piliers : la refondation de l'approche pédagogique par l'adoption de l'approche « par les situations » (APS) et l'entrée dans les apprentissages par la langue du milieu de vie de l'élève, en partenariat avec le français.

Dans le cadre de l'APS, l'apprenant est censé être au cœur de ses apprentissages et l'enseignant est amené à adapter ses séances de cours aux réalités du milieu. Pour ce faire, les ingénieurs pédagogiques de l'APS ont conçu une « banque de situations » au sein de laquelle l'enseignant est invité à puiser pour contextualiser ses enseignements.

Le développement de ce curriculum, dont le paradigme épistémologique est le socioconstructivisme, privilégie par ailleurs l'apprentissage collaboratif entre pairs. Son élaboration se limite pour l'instant aux cycles primaire et secondaire et son expérimentation au préscolaire et à l'éducation non formelle des adolescents.

En ce qui concerne les langues au sein de l'APS/bilinguisme, la langue première est médium d'enseignement les premières années puis devient matière enseignée à partir du CE2, année à partir de laquelle le français devient vecteur d'enseignement¹⁰.

⁸Voir, en annexe 2, le tableau synthétique de présentation de l'évolution de l'enseignement bilingue et des principales caractéristiques des initiatives mises en œuvre dans le secteur formel au Niger de 1973 à 2021.

⁹Document qui sera ensuite réécrit en 2012.

¹⁰Voir l'extrait du PSEF dans la prochaine partie.

3.2. L'expérimentation puis l'extension de l'APS/bilinguisme

La réforme curriculaire APS/Bilinguisme a d'abord été expérimentée en 2014 (avec 500 écoles), puis la volonté de généralisation de cette réforme a été annoncée par le gouvernement nigérien en 2018.

L'objectif visé est d'améliorer les résultats scolaires des écoliers en permettant à ces derniers d'apprendre dans leur langue ET en français.

Ainsi, entre 2014 et 2019, diverses mesures ont été mises en œuvre en vue d'atteindre l'objectif de « transformation » de 5 000 écoles en écoles « APS/bilinguisme », parmi lesquelles :

- L'élaboration de manuels et de guides pour les enseignants
- La formation d'enseignants, d'encadreurs et de formateurs de formateurs
- L'expérimentation et l'évaluation de l'APS/bilinguisme
- Des actions de sensibilisation aux avantages du bi-plurilinguisme scolaire.

Par ailleurs, des documents politiques ont confirmé cet engagement du Niger en faveur d'une généralisation progressive du bi-plurilinguisme scolaire à l'instar du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2014-2024.

Dans ce document, on peut lire en effet (p. 11), que :
« Le redressement de la qualité de l'éducation est un objectif assorti d'un degré élevé de priorité. **Le gouvernement a opté pour l'introduction et la généralisation progressive du bilinguisme.** Chaque enfant sera scolarisé dans sa langue maternelle pendant les premières années de son parcours. **La langue française, langue officielle, sera enseignée à l'oral d'abord comme matière avant de devenir progressivement langue d'enseignement, les langues nationales devenant à leur tour matières.** Il est visé ainsi une amélioration des apprentissages comme partout ailleurs. De plus, des mesures d'intrants (manuels, matériels, formations) y contribueront, mais l'innovation principale du PSEF est de prévoir des interventions de la supervision pédagogique ciblées en direction des zones ou des écoles qui montrent les résultats les plus décevants. Dans ces situations, des cahiers des charges sur objectifs encadreront le travail

de supervision, tandis qu'un système rapproché de rapportage permettra de suivre les progrès et les difficultés ».

3.3. Analyse du projet de généralisation de l'APS/bilinguisme

Tous les matériels pédagogiques (manuels, cahiers et guides), produits au cours de la dernière décennie ou en cours de production, se réfèrent au document d'orientation du curriculum qui se veut un cadre de consolidation des acquis antérieurs et une porte ouverte sur les innovations pédagogiques.

Mais le fait que ce document ne soit pas sous-tendu par un acte réglementaire (décret ou arrêté), l'expose à d'éventuelles manipulations de la part des différents acteurs tout au long de la chaîne éducative.

Par ailleurs, les enquêtes de terrain ont montré que le curriculum APS/bilinguisme présentait plusieurs faiblesses, notamment sur le plan didactique, et que ces faiblesses ont un impact direct sur la qualité des enseignements/apprentissages à l'école primaire.

Parmi ces faiblesses, se trouvent :

- Le manque d'indications et d'outils méthodologiques détaillés et pragmatiques destinés aux enseignants, qui éprouvent donc des difficultés à animer leurs cours en respectant le curriculum ;
- Le manque de liens entre la langue première et la langue française, avec, pour conséquences, une tendance à l'enseignement cloisonné des deux langues, l'absence de transferts L1-L2 et, parfois, la répétition en L2 de ce qui a été abordé en L1 ;
- Une place extrêmement importante faite « aux situations », sans préciser quelles compétences les apprenants sont censés acquérir.

3.4. Expérimentations bi-plurilingues récentes en complément des écoles APS/bilinguisme

Ce dispositif d'écoles APS/bilinguisme géré par l'État nigérien est appuyé par plusieurs initiatives pilotées par des Partenaires Techniques et Financiers :

- Le projet NECS (achevé en 2019) ;
- Le projet ELAN/OIF ;
- Le projet « Concern ».

3.4.1. Le projet NECS et l'APL (approche systématique de la lecture)

3.4.1.1. Présentation du projet

Le projet NECS (Niger Education Community Strengthening, Projet d'Éducation et de Renforcement Communautaire) est la suite d'un autre projet appelé IMAGINE, (Improve Girl Education in NIGER) mis en œuvre en 2008 et interrompu en 2010 suite au coup d'État militaire.

Le projet NECS a, entre 2012 et 2019, couvert 183 écoles dans l'ensemble des 8 régions du pays, en deux phases :

- NECS (4 ans) et
- NECS+ (prolongation de 2 ans)¹¹.

L'objectif général du projet est « d'améliorer les opportunités d'accès à l'éducation en renforçant les liens entre les écoles d'une part et d'autre part les structures communautaires et étatiques ». De manière spécifique, il vise l'amélioration des apprentissages en lecture des élèves du primaire, et l'amélioration de l'accès à une école de qualité, en particulier en ce qui concerne les filles

Les résultats visés par le projet étaient les suivants :

- Permettre à 38 % des élèves de 2e année d'améliorer leurs rendements en lecture en étant capables de lire et de comprendre le sens d'un texte de leur niveau en langue nationale ;
- Amener les enseignants et les directeurs d'école à adopter un « code de conduite » visant l'amélioration du cadre d'apprentissage dans les classes ;
- Faire en sorte que l'importance de scolariser les jeunes filles soit ancrée dans toutes les mentalités, tant au niveau de l'école qu'au niveau communautaire.

Cette approche pédagogique est sous-tendue par une « théorie du changement » mettant en œuvre plusieurs stratégies novatrices en vue de faciliter la réalisation du changement.

Il s'agit des stratégies ci-après :

- Mobilisation sociale ;
- Promotion de la culture de la lecture ;
- Pratique du mentorat ;
- Adoption d'un code de conduite.

Le projet a été mis en œuvre par PLAN Niger, sur financement de l'USAID et de PLAN International. Aide et Action fait partie du consortium qui a mis en œuvre ce programme et l'apport technique a été fourni par Readstarts (USA) puis School to school et Mathematica (USA) pour l'évaluation d'impact¹².

Il a ciblé essentiellement les niveaux de 1re et 2e années de scolarisation. En effet, NECS ne s'intéresse ni aux niveaux supérieurs ni aux disciplines non linguistiques. Outre la promotion de l'alphabétisation des adultes, l'introduction du mentorat et du tutorat, le projet intervient à l'école pour l'expérimentation d'une approche nouvelle de lecture-écriture fondée sur l'utilisation des langues nationales : l'Approche Systématique de la Lecture (ASL), qui est proche de l'ARL (Approche Rapide de la Lecture promue par ELAN).

Le projet NECS (tout comme le projet CONCERN qui sera évoqué plus bas) opère dans des écoles monolingues en français.

Comme énoncé dans le rapport Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue de l'UNESCO à ce sujet (p. 109) :

« Les projets NECS et CONCERN opèrent dans des écoles monolingues où l'enseignement de la langue locale est cloisonné, circonscrit dans le domaine strict de l'apprentissage de la langue nationale en vue d'un transfert vers la langue française. Ils mettent le focus sur une seule dimension des apprentissages : la lecture et l'écriture. Aucune autre discipline n'est dispensée en langue locale et les enseignants ne sont pas formés à cet effet. Ces derniers peuvent se prévaloir d'une appropriation suffisante de leurs langues à l'oral mais à l'écrit, ils sont très limités, presque au même niveau que leurs propres élèves »¹³.

Du point de vue de l'apport de ce programme en enseignement bi-plurilingue, NECS a introduit, avec l'ASL, une démarche pédagogique et didactique qui vise le développement des compétences de lecture chez l'enfant.

¹¹USAID, Plan International, « Niger Education and community strengthening (NECS) ».

¹²«Plan International and School-to-School International, 'Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment report', USAID, 2019»

¹³Ibid

Cette démarche repose sur les piliers suivants ;

- Conscience phonémique. Les mots étant composés de phonèmes (consonnes et voyelles) et de sons, il faut commencer à développer chez l'enfant la conscience phonémique ;
- Conscience phonétique (association son / graphie)
- Fluidité (lecture aisée sans segmentation des syllabes)
- Vocabulaire (définition des mots)
- Compréhension du texte lu.

3.4.1.2. Évaluation du projet

3.4.1.2.1. Résultats d'apprentissage constatés

Une évaluation comparative de type EGRA a été conduite en 2019 lors de la dernière phase du projet NECS, (phase NECS+). EGRA est une évaluation des compétences fondamentales en lecture¹⁴.

Cette évaluation a confronté les écoles du projet NECS à celles qui sont pilotées par la réforme curriculaire, dans la lecture des mots et la compréhension des textes lus ou écoutés.

Les résultats suivants ont été obtenus.

- **Résultats globaux** : dans l'ensemble, la performance des élèves des écoles appuyées par NECS+ est meilleure par rapport à celle des élèves des écoles de la réforme curriculaire.
- **Résultats selon le genre** : la performance aussi bien des garçons que des filles des écoles appuyées par NECS+ est meilleure par rapport à celle des garçons et des filles des écoles de la réforme.
- **Résultats selon la progression des leçons** : en termes de performance des élèves en lien avec la progression des leçons, il n'y a pas de différence notable entre les écoles appuyées par NECS+ et les écoles bilingues de la réforme, .
- **Résultats par langue** : dans les écoles appuyées par NECS+ la performance des élèves en lecture semble plus élevée en hausa et zarma qu'en fulfulde et kanuri. Cette supériorité des résultats en hausa et en zarma peut être imputée à un manque de formation des enseignants en fulfulde et en kanuri, en tant que langues d'enseignement, comme elle peut être dû à l'échantillon des élèves scolarisés dans une classe fulfulde ou kanuri mais situées dans des environnements hausaphones ou zarmaphone, ce qui les prive d'un environnement linguistique en rapport avec leurs langues premières.

Le tableau ci-dessous résume les résultats comparatifs des écoles pilotes NECS et des écoles bilingues nationales qui mettent en œuvre l'APS :

NECS	APS
Sur les 544 élèves, 20.2 % sont capables de lire correctement en une minute 30 mots d'un texte du niveau de CP en langues nationales et de comprendre le sens du texte lu.	Aucun des 469 élèves n'a pu atteindre le seuil minimal de compétence en lecture

Constats généraux :

Cette évaluation a pris comme échantillon témoin des élèves du système bilingue national et non des élèves du système classique monolingue ; de ce fait, elle ne peut pas mettre en évidence les effets positifs dus au bilinguisme en soi, mais elle témoigne du fait qu'un dispositif jugé efficace en lecture-écriture, comme celui de NECS, porte ses fruits et peut être supérieur à celui du système national bilingue, qui souffre de plusieurs difficultés.

Cependant, même si les résultats sont prometteurs pour les écoles « APS », seul un élève sur cinq a pu lire et comprendre son texte ; la grande majorité des élèves qui ont participé à l'évaluation continuent d'éprouver des difficultés. Du point de vue d'une éventuelle extension ou généralisation, le système éducatif peut s'inspirer du dispositif mis en place et des outils pédagogiques utilisés en lecture-écriture en les confrontant à d'autres outils ayant fait leur preuve comme ceux d'ELAN.

3.4.1.2.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS

Forces

- + Approche novatrice d'apprentissage de la lecture-écriture, avec des présupposés scientifiques récents et un accent important mis sur la lecture dans le cursus scolaire ;
- + Résultats d'apprentissage globalement jugés très satisfaisants ;

¹⁴Plan International, School-to-School International, « Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment Report ».

- + Production d'une quantité importante de matériels de lecture dans 4 langues nationales ;
- + Approche en cours d'intégration dans le dispositif global de la réforme.

- Activités suspendues depuis juin 2019, suite à la clôture du projet NECS.

Faiblesses

- Approche limitée à la lecture-écriture et aux deux premières années du cycle primaire ;
- Manque d'articulation entre les apprentissages en langue nationale et ceux à réaliser ou réalisés en français ;
- Coût très élevé des matériels produits ;
- Appropriation insuffisante de l'approche par les structures étatiques.

3.4.2. Les écoles bilingues CONCERN

LONG CONCERN Niger intervient depuis plus de cinq ans dans les régions de Tahoua, Tillabéri et Diffa, dans plus de 55 écoles « classiques » pour l'introduction de l'approche ELAN¹⁵ de lecture et écriture.

Le détail concernant le nombre d'élèves concernés par cette initiative est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Effectifs désagrégés des élèves et enseignants de CONCERN/ ELAN

Communes	Élèves			Enseignants			Écoles
	Filles	Garçons	Total	Femmes	Hommes	Total	
Chétimari	510	390	900	23	15	93	10
Diffa	621	387	1008	22	9	64	9
Mainé	420	315	735	20	8	77	7
Total	1551	1092	2643	65	32	234	26
Bambeye	1579	1624	3203	43	44	87	19
Tabaram	1101	1332	2433	5	52	57	10
Total	2680	2956	5636	48	96	144	29
TOTAL	4231	4048	8279	113	128	378	55

Sources : données fournies par les chargés d'éducation de Concern (2021)

Ce programme, en dépit de la qualité des outils produits, est d'une utilité réduite pour un développement du bilinguisme, parce que ses outils et ses modalités se limitent à la lecture en langue nationale, et parce qu'il porte seulement sur les deux premières années du primaire. Ce programme contribue néanmoins indirectement à faciliter le passage au français, de par sa méthodologie.

l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échange d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

3.4.3. Le projet ELAN et l'approche rapide de la lecture (ARL)

L'approche rapide de la lecture (ARL) a été conçue dans le cadre du projet ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) mise en œuvre par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), dans 12 pays subsahariens francophones.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif général visé par l'initiative ELAN est le suivant : « Améliorer les enseignements-apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle ».

Cette initiative appuie les États dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans

¹⁵Voir la présentation détaillée du projet ELAN dans la partie qui suit.

Ce projet se fonde sur de nombreuses études qui ont montré que lors des premières années de la scolarité, un enseignement dans une langue commune et maîtrisée dans la famille et la communauté prédispose l'enfant à un apprentissage d'une seconde langue, ici le français, et crée de facto les conditions pour de meilleurs résultats scolaires.

Au Niger, le projet ELAN a démarré en 2013 dans dix écoles, 5 implantées à Niamey et 5 autres dans la région de Maradi. L'initiative se focalise sur l'approche rapide de la lecture au cours des premières années de scolarisation. Au Niger, l'approche est étiquetée « ARL ELAN ».

En plus des formations sur la didactique bi-plurilingue, sur la pédagogie, la description linguistique des langues africaines et la didactique de la langue première, l'appui d'ELAN porte sur la production des matériels de lecture et la sensibilisation à cette approche bi-plurilingue.

3.4.3.1. État des lieux actuel du programme ELAN

Les écoles ELAN sont toujours opérationnelles et il est actuellement envisagé d'intégrer les acquis de l'approche ARL dans la réforme curriculaire, à l'instar de ceux de l'approche NECS.

Dans le cadre de ce projet, des manuels ou supports didactiques ont été conçus, et sont disponibles, notamment des livrets intitulés *Pour mieux apprendre et enseigner le et en français en milieu multilingue* et *Mieux enseigner les mathématiques en milieu multilingue au Niger*.

L'approche méthodologique d'ELAN porte sur l'utilisation de la langue nationale de l'enfant dès la 1^{re} année et tout au long de la scolarité primaire, dans les champs suivants :

Champs de compétences en lecture :

- Conventions de textes en lecture
- Connaissance du vocabulaire
- Fluidité (rapidité, rythme de lecture)
- Compréhension.

Champs de compétences en écriture :

- Caractéristiques des textes en écriture
- Production d'un message tenant compte d'une situation de communication écrite
- Cohérence et cohésion d'un texte
- Style.

Les techniques utilisées sont : « les nouvelles de la classe » (pour amener les élèves à verbaliser leur vécu), « la chanson de l'alphabet », « la comptine des lettres » (pour développer la conscience alphabétique, phonémique et syllabique afin de décoder des textes), la lecture guidée (pour la compréhension) et l'écriture guidée (pour la production des textes).

3.4.3.2. Résultats d'apprentissage constatés

En 2015, une évaluation internationale du programme ELAN-Afrique commanditée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) a été conduite par le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).

Au Niger, cette évaluation a permis de comparer les performances entre des écoles bilingues classiques (écoles témoins) et des écoles bilingues pilotes du programme ELAN, écoles qui mettaient en œuvre le module de lecture-écriture, la démarche et les matériels introduits par le Programme ELAN.

En ce qui concerne les programmes scolaires de ces deux types d'écoles :

« Dans un cas comme dans l'autre, le français est introduit à l'école dès la première année de scolarisation sous forme orale (leçon de langage) et maintenu comme matière à enseigner à l'oral et à l'écrit jusqu'à la 3^e année. À partir de la 4^e année, il devient co-medium d'enseignement jusqu'à la fin du cycle primaire, qui est de 6 ans. Quant à la langue nationale, elle est médium de la 1^{ère} à la 3^e année et co-médium sur la suite dudit cycle. À ce titre, elle est matière et médium sur toute la durée du primaire¹⁶ ».

¹⁶Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture-écriture mis en œuvre dans le cadre de l'initiative élan-Afrique 2013-2015, page 132

Le protocole d'évaluation a été le suivant :

- 174 élèves suivis du début CP1 (en octobre-décembre 2013) à la fin du CP2 (en mai 2015) dont 69 élèves d'écoles publiques des villes de Niamey et de Maradi pour le groupe témoin et 105 élèves issus de 7 écoles publiques des villes de Niamey et de Maradi pour le groupe pilote ;

- Pour des raisons budgétaires (manque de financements), les élèves n'ont pas pu être évalués en fin de CP1.

Le tableau N° 4 ci-dessous présente une comparaison des résultats des groupes pilotes et témoins en début de CP1 et fin de CP2 aux épreuves langagières en hausa et français.

Tableau 4 : scores de début CP1 et de fin CP2 aux épreuves langagières en hausa et français, en fonction des groupes¹⁷.

Epreuves langagières en Hausa et en Français	sessions	Témoin N= 69	Pilote N = 105	F, significativité des F, éta carré
Segmentation syllabique en hausa /6	Début CP1	2,48 (2,2) 41,5%	3,90 (1,7) 65%	F(1,172)=21,88, p<.0001 (η²=.113)
	Fin CP2	4,48* (1,1) 74,5%	5,60* (1,1) 93,5%	F(1,171)=24,70, p<.0001 (η²=.126)
Identification phonème initial en hausa /6	Début CP1	2,03 (2,4) 34%	3,12 (2,4) 52%	F(1,172)=8,48, p<.01 (η²=.047)
	Fin CP2	5,09* (1,2) 85%	5,76* (1,1) 96%	F(1,171)=8,22, p<.01 (η²=.046)
Connaissance du nom des lettres en hausa /40	Début CP1	1,48 (4,4) 3,5%	7,58 (8,5) 19%	F(1,172)=30,13, p<.0001 (η²=.149)
	Fin CP2	10,47* (1,0) 26%	30,66* (1,8) 76,5%	F(1,171)=217,74, p<.0001 (η²=.560)
Connaissance du nom des lettres en français /40	Début CP1	2,20 (5,9) 36,5%	4,90 (7,9) 8%	F(1,172)=5,86, p<.05 (η²=.033)
	Fin CP2	15,79* (1,4) 39,5%	29,55* (1,1) 74%	F(1,171)=53,35, p<.0001 (η²=.238)
Vocabulaire en français /18	Début CP1	3,17 (2,7) 17,5%	3,44 (3,1) 19%	F(1,172)=.325, ns (η²=.002)
	Fin CP2	5,58 (4,1) 31%	6,59 (4,0) 36,5%	F(1,172)=2,59, ns (η²=.015)
Segmentation syllabique en français/6	Début CP1	3,46 (1,7) 57,5%	3,92 (1,8) 65,5%	F(1,172)=2,835, p=.09 (η²=.016)
	Fin CP2	3,65 (2,6) 61%	5,40 (1,2) 90%	F(1,172)=35,35, p<.0001 (η²=.170)
Identification du phonème initial en français/6	Début CP1	1,16 (1,8) 19,5%	1,52 (2,0) 25,5%	F(1,172)=1,46, ns (η²=.008)
	Fin CP2	1,20 (1,9) 20%	4,03 (2,2) 67%	F(1,172)=72,56, p<.0001 (η²=.297)
Compréhension orale en français/6	Début CP1	,20 (7) 3,5%	,48 (1,1) 8%	F(1,172)=3,206, ns (η²=.019)
	Fin CP2	,32 (1,0) 5,5%	1,55 (2,2) 26%	F(1,172)=18,014, p<.0001 (η²=.095)

* Moyennes estimées après témoin du niveau initial

Source : rapport d'évaluation du CREN, 2016

L'évaluation révèle que « pour les 8 épreuves pour lesquelles on dispose de deux temps de mesures, les résultats indiquent une supériorité du groupe pilote sur le groupe témoin début CP1 pour les épreuves de phonologie en hausa et sur la connaissance du nom des lettres en français et en hausa. [...] En fin de CP2, ces différences persistent en faveur du groupe pilote. Par ailleurs, alors que début CP1, les deux groupes ne se distinguent pas en français sur le vocabulaire, la segmentation syllabique, l'identification du phonème initial et la compréhension orale, les scores du groupe

pilote sont significativement supérieurs à ceux des témoins en fin CP2 pour les deux épreuves de phonologie en français et de compréhension orale en français. En vocabulaire en français, les deux groupes ne se distinguent pas aussi bien au début CP1 qu'à la fin CP2 ». (p. 135)

Le tableau n° 5 ci-dessous, quant à lui, présente une comparaison des résultats des groupes pilote et témoin en fin de CP2 en maîtrise de l'écrit en hausa et en français.

¹⁷Ibid

Tableau 5 : comparaison des scores globaux groupes aux épreuves de maîtrise de l'écrit en hausa et français en fin de CP2¹⁸

Epreuves de maîtrise de l'écrit en hausa et en français	Témoin N= 69	Pilote N = 105	F, significativité des F, éta carré
Lecture en 1 minute en hausa /60	2,38 (8,0)	14,47 (14,5)	F(1,172)=39,621, p<.0001 (η²=.187)
Lecture en 1 minute en français /60	2,33 (5,2)	9,34 (9,7)	F(1,172)=30,145, p<.0001 (η²=.149)
Identification du mot écrit en hausa /6	1,97 (1,6)	4,14 (1,8)	F(1,172)=63,403, p<.0001 (η²=.269)
Identification du mot écrit en français /6	1,91 (1,1)	2,51 (1,1)	F(1,172)=11,573, p=.001 (η²=.063)
Compréhension écrite en hausa /6	,51 (1,4)	2,20 (1,9)	F(1,172)=40,077, p<.0001 (η²=.189)
Compréhension écrite en français /6	,03 (,1)	,76 (1,6)	F(1,172)=13,594, p<.0001 (η²=.073)
Orthographe en hausa /6	,41 (1,3)	3,05 (2,5)	F(1,172)=64,628, p<.0001 (η²=.273)
Orthographe en français /6	,22 (,9)	1,78 (1,8)	F(1,172)=43,586, p<.0001 (η²=.202)

Source : rapport d'évaluation du CREN, 2015

Les meilleurs résultats obtenus par les élèves des classes ELAN à toutes les épreuves conduit à montrer, selon cette évaluation mise en œuvre par le Centre de Recherche en Education de Nantes, que l'efficacité des écoles ELAN, en français comme en hausa, est supérieure à celle des écoles bilingues classiques.

3.4.3.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative ELAN

Forces de cette initiative

- + Approche disposant d'un encadrement scientifique international ;
- + Suivi pédagogique des écoles par les partenaires ;
- + Approche standard adaptable à tout curriculum, comme l'atteste son expérimentation dans 12 pays francophones différents ;
- + Résultats des apprentissages jugés satisfaisants.

Par ailleurs, dans la perspective d'une extension du bilinguisme, ELAN présente l'avantage de disposer d'outils didactiques variés qui peuvent être utilisés en formation des formateurs.

Faiblesses de cette initiative

- Irrégularité des décaissements des fonds par les partenaires entraînant des coupures dans la mise en œuvre de l'approche ;
- Faible effectif des écoles (10 seulement dont 5 à Niamey) et des élèves ;
- Suivi interne limité aux seules écoles de Niamey ;
- Approche circonscrite à une seule langue nationale, le hausa ;
- Projet qui n'est pas encore arrimé à la réforme curriculaire.

4. L'enseignement bi-plurilingue au Niger : analyse

4.1. Le bi-plurilinguisme scolaire vu par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs : entre adhésion et rejet

Les partenaires et acteurs du système éducatif interviewés lors de l'enquête s'accordent unanimement à considérer que l'enseignement bilingue est un adjuvant pédagogique qui présente trois principaux avantages :

1. Facilitation des apprentissages
2. Valorisation des langues nationales
3. Adaptation des apprentissages aux réalités culturelles locales.

En ce qui concerne le premier point (facilitation des apprentissages), il a été constaté lors de l'enquête que l'enseignement bi-plurilingue était considéré par les parents ainsi que par les acteurs éducatifs comme une bonne alternative à l'exposition précoce d'un enfant à une langue étrangère où les risques de blocage psychologique constituent un frein à son épanouissement éducatif.

Selon les personnes interviewées durant l'enquête, « l'enfant est l'aise », « la compréhension est immédiate, la participation de l'élève est bonne, le contenu enseigné est bien maîtrisé : l'enfant apprend plus vite dans sa langue ».

En ce qui concerne les deux autres aspects (valorisation des langues nationales et adaptation des apprentissages aux réalités culturelles locales), les personnes interrogées ont notamment affirmé que l'enseignement bi-plurilingue permettait de « développer l'identité culturelle des enfants » et de « mieux prendre en compte les réalités du milieu dans l'enseignement ».

Ces représentations positives rejoignent de nombreuses études sur l'utilité du bi-plurilinguisme scolaire aux niveaux cognitifs et identitaires notamment.

Cependant, si les acteurs du système éducatif nigérien expriment leur conviction que dans le principe, l'enseignement bilingue constitue un atout, tant sur le plan culturel que sur le plan éducatif, la réalité de sa mise en œuvre tend à relativiser ces convictions. En effet, les difficultés liées à la réalisation des conditions d'un enseignement bilingue de qualité amènent une partie des parents d'élèves et des enseignants à déconsidérer cet enseignement, qui n'apparaît pas comme étant à la hauteur des promesses et des attentes.

Certains parents, bien que convaincus par l'enseignement bi-plurilingue, n'hésitent donc pas à retirer leurs enfants des écoles bilingues compte tenu de ces blocages. Ainsi, nous constatons au Niger que beaucoup d'écoles bilingues comptent des effectifs très réduits en comparaison avec les écoles classiques. En général, ces effectifs chutent lorsque les écoles classiques sont transformées en écoles bilingues.

4.2. Les principales faiblesses du bi-plurilinguisme scolaire

L'enquête de terrain a permis de recueillir de nombreuses opinions concernant les difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Les principaux obstacles que les personnes interrogées ont évoqués sont liés à la formation des acteurs pédagogiques, à l'indisponibilité des matériels didactiques, au manque de suivi des enseignants de classes bilingues et aux difficultés dans la planification de l'enseignement bi-plurilingue.

4.2.1. Insuffisance de la formation et de l'accompagnement des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire

La faiblesse de la qualification professionnelle des acteurs en charge de l'enseignement bilingue constitue une des entraves majeures à la réforme bilingue. En effet, ceci affecte toute la chaîne pédagogique, de l'enseignant à l'encadreur.

La formation des enseignants

La qualification d'enseignant bilingue relève tantôt de la formation initiale dans les écoles normales d'instituteurs tantôt de la formation continue, reçue à l'occasion de la tenue d'une classe bilingue ou des deux à la fois.

En ce qui concerne les formations en écoles normales d'instituteur : les trois ENI expérimentales opérationnelles au Niger depuis trois ans poursuivent la mise en œuvre de la formation bilingue des élèves-maîtres, dans les mêmes conditions de dénuement que celles des écoles primaires elles-mêmes. Les encadreurs interrogés ne se sentent plus redevables d'un résultat satisfaisant tant ils estiment que leur formation est « dérisoire et la collaboration avec le niveau central défaille ». La disponibilité de matériels pour les encadreurs, comme pour les écoles primaires, reste une épineuse question. Aussi, les sentiments des encadreurs des ENI ne laissent transparaître aucune lueur de motivation ni d'espoir, seulement une profonde déception. Pourtant tous espèrent voir relancé l'enseignement bilingue non seulement au niveau de leur institution mais aussi sur le terrain car ils sont absolument convaincus de son bien-fondé.

En ce qui concerne les formations continues, la transformation des enseignants classiques en enseignants bilingues reste la démarche la plus usitée. En général, les enseignants accompagnent leurs élèves dans leur progression et sont au fur et à mesure qualifiés pour le niveau à tenir. La qualification est censée se tenir annuellement en fonction du niveau d'introduction de l'enseignement bilingue dans le cycle primaire¹⁹. Ce fonctionnement progressif pose problème car il suffit d'une interruption dans le programme de formation continue pour que les

enseignants soient démunis et forcés de retourner à un fonctionnement classique.

La formation des encadreurs pédagogiques spécialisés en bilinguisme scolaire

De l'avis unanime des acteurs de l'enseignement bilingue, il n'existe, au Niger, ni structure ni référentiel spécifique pour la formation d'encadreurs bilingues. Cependant des modules axés sur le bilinguisme leur sont dispensés au cours de leur formation. Il s'agit de la « linguistique contrastive » pour les conseillers pédagogiques et inspecteurs et de « bilinguisme et langues nationales », pour les inspecteurs principaux. Pour les premiers, la masse horaire globale programmée est de 20 heures et pour les seconds, de 30 heures. Comme il n'existe pas de protocole de validation des outils de formation, la qualité des contenus dépend des formateurs en charge de l'animation des modules.

La formation à l'École Normale Supérieure

Dans le plan d'action ELAN 2012-2014, le Niger a envisagé d'appuyer l'École Normale Supérieure (ENS) pour l'ouverture d'une filière bilingue via son projet « Contribution au renforcement des capacités de l'ENS ». Ce dernier visait à faire l'état des lieux de la formation des encadreurs bilingues, à lancer une campagne de plaidoyer pour le renforcement des capacités de l'ENS en ressources humaines qualifiées, à la doter en documentation appropriée et à élaborer un programme d'étude axé sur l'éducation bilingue. Mais faute de financement, ce projet est pour l'heure resté sans concrétisation.

Les initiatives visant à aligner les programmes de formation des encadreurs pédagogiques à ceux de la réforme curriculaire sont nombreuses mais elles demeurent isolées et sans appui conséquent, ni en termes de renforcement des compétences ni en termes d'outillage. Elles sont quasiment à l'image des écoles bilingues, soumises aux aléas et au pilotage à vue.

4.2.2. Problèmes de gestion des enseignants

La direction des ressources humaines (DRH) du Ministère de l'Éducation Nationale a parmi ses attributions la gestion prospective des ressources

humaines. Elle dispose d'une base de données informatisée qui lui permet de gérer les enseignants et leur carrière.

Parmi les enseignants, la DRH distingue :

- les enseignants fonctionnaires (ou titulaires) et les enseignants contractuels ;
- ceux qui enseignent et ceux qui sont dans les administrations ;
- les enseignants en fonction du type d'enseignement dispensé.

Or, malgré l'existence de ce dispositif, la DRH, à l'heure actuelle, n'est pas en mesure de fournir le nombre d'enseignants bilingues exerçant sur le terrain. Même constat en ce qui concerne les encadreurs.

En effet, qu'ils soient sortants des filières bilingues des ENI ou enseignants du classique reconvertis, les enseignants bilingues sont affectés et mutés par les ICEP ou les DREP au gré des ouvertures de nouvelles écoles ou pour compenser les postes vacants. Or, la désignation de ces enseignants se fait le plus souvent de façon subjective ou aléatoire, car dans la gestion des enseignants, la différence entre catégories classique (monolingue) et bilingue n'est pas opérationnelle.

Aussi, dans la phase transitoire actuelle de transfert de compétences et de ressources de l'État aux communes dans le domaine de l'enseignement primaire, il paraît impossible de disposer des données fiables sur la situation des enseignants bilingues, tant les interventions et les interventionnismes sont nombreux et disparates.

4.2.3. Indisponibilité des matériels didactiques

L'indisponibilité des matériels didactiques indispensables à la mise en œuvre des enseignements dans les classes bilingues apparaît comme un autre frein majeur au développement de l'enseignement

¹⁹Concrètement, ceci signifie que les enseignants de première année primaire sont formés une année. Puis, l'année suivante, ils progressent avec leur classe et sont formés pour animer les cours de deuxième année, ainsi de suite.

bilingue. Il s'agit non seulement d'un problème de disponibilité de ces matériels, mais également d'un problème de qualité des ressources conçues. Or, sans ressources documentaires qualitatives et disponibles, l'enseignement bilingue se retrouve *ipso facto* handicapé et dans certains cas, abandonné.

À ce sujet, notons que plusieurs acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête ont révélé que la non mise à disposition du matériel est dû à une mauvaise gestion logistique. Selon eux en effet, pendant que les classes bilingues dépourvues de supports didactiques se muent en classes monolingues ou sont bloquées dans leur progression pédagogique, les matériels attendus sont stockés dans le magasin central ou au niveau des structures déconcentrées (région ou département).

4.2.4. Des programmes qui se concentrent principalement sur les premières années de l'école primaire

Aucune initiative d'enseignement bilingue n'a à ce jour pu toucher l'ensemble du cycle d'enseignement primaire, de la 1^{re} à la 6^e année. Tous les élèves qui entament une scolarité dans une classe bilingue finissent leur cursus en passant par des classes monolingues francophones.

Ceci est principalement lié à deux raisons :

- Le fait que les expérimentations bilingues aient tendance à se concentrer sur les premières années de l'école primaire (première année et deuxième année), même si toutes les études prouvent que « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz, 2010, p.31).
- Le fait que certaines initiatives des Partenaires Techniques et Financiers soient stoppées avant que les programmes aient pu être déployés à tous les niveaux de l'école primaire.

Par ailleurs, l'enseignement des langues premières et du français est souvent cloisonné. La valorisation des transferts de la langue première au français mérite donc d'être approfondie.

4.2.5. Manque d'une mise en œuvre de la politique linguistique pour gérer la pluralité des langues en classe²⁰

À l'heure actuelle, il n'existe aucune procédure permettant de gérer la pluralité des langues en milieu multilingues.

En effet, dans certaines écoles, les cours sont dispensés dans des langues nationales qui ne sont pas langues premières de tous les élèves. Certains élèves sont ainsi défavorisés par rapport aux autres quant au choix des langues utilisées en classe.

Or, malgré un discours officiel qui continue de présenter l'enseignement bilingue comme étant un pilier du programme sectoriel de développement de l'éducation, les acteurs éducatifs interviewés lors de l'étude ont laissé entendre que cette question du « choix des langues » n'était pas prise en compte dans la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire dans les écoles. Un tel manque constitue un facteur de blocage. Or, il s'agit de prendre en compte des critères objectifs (sociolinguistiques et fonctionnels) pour décider du choix des langues nationales à intégrer dans le système éducatif : être instrumentée, servir de véhicule d'enseignement avec une terminologie suffisamment développée, une langue d'une communauté numériquement importante...

4.2.6. Manque de statistiques à jour concernant la réforme bilingue

A l'heure actuelle, seules trois initiatives bilingues sont explicitement repérables sur le terrain : les écoles APS, les écoles ELAN et les écoles appuyées par l'ONG CONCERN Worldwide.

Le tableau n°6 illustre quelles langues et quelles régions sont concernées par ces initiatives bi-plurilingues.

²⁰Une politique linguistique éducative a été formulée dans le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) ; elle détermine les rôles respectifs des langues nationales et du français

Tableau 6 : Répartition géolinguistique des écoles bilingues fonctionnelles

Région	Arabe	Fulfulde	Hausa	Kanuri	Sonay-zarma	Tamajaq	Total
Agadez	18	-	49	-	-	111	178
Diffa	25	43	24	162	-	-	254
Dosso	53	70	177	-	467	-	767
Maradi	70	40	771	-	-	14	895
Niamey	28	18	64	-	60	-	170
Tahoua	59	22	646	-	-	100	827
Tillabéri	87	126	159	-	565	93	1030
Zinder	83	27	707	98	-	29	944
Total	423	346	2597	260	1092	347	5065

Sources : Direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN, ELAN, CONCERN 2019)

Dans ce tableau, s'il apparaît que 5 065 écoles bilingues sont fonctionnelles, il convient cependant d'être prudent quant à ces données. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, certaines de ces initiatives bilingues ne concernent que les premières années de l'école primaire, et seulement dans les domaines de la lecture et de l'écriture ; et cela même si ELAN préconise un bilinguisme qui va au-delà, et même jusqu'à la fin du primaire (par exemple, le référentiel bilingue de compétences d'ELAN prévoit une planification des apprentissages bilingues jusqu'à la 6^{ème} année du primaire). Ces écoles ne fonctionnent donc pas réellement et entièrement de manière bilingue. Par ailleurs, elles ne respectent pas les recommandations des experts de l'UNESCO selon lesquels « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz (2010), p.31).

En outre, les statistiques officielles ne reflètent pas exactement la réalité du terrain, faute de suivi et de mise à jour régulière. En effet, nous avons constaté lors de l'étude que de nombreuses écoles labellisées bilingues ou référencées comme telles sur le papier s'avèrent monolingues classiques sur le terrain²¹. Selon certains acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête, ces écoles bilingues redevenues monolingues seraient majoritaires.

4.2.7. Manque d'accompagnement de la réforme

Le manque de textes d'orientation et d'encadrement, de mesures d'accompagnement de la réforme ou de synergie entre cette réforme et les autres aspects de la gestion éducative ou de l'administration apparaissent comme des obstacles à la promotion du bilinguisme scolaire. En effet, les acteurs du bi-plurilinguisme ne se sentent pas soutenus au niveau politique par un engagement porteur d'une vision et d'un projet mobilisateur.

L'élaboration de textes réglementaires aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme apparaît donc comme une nécessité.

Ces textes et décisions opérationnels doivent permettre de résoudre les blocages suivants :

- insuffisance des financements alloués à la réforme par l'État ;
- absence d'un plan explicite et exhaustif de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue ;
- manque de données statistiques permettant de savoir précisément combien d'élèves suivent réellement une scolarité bilingue ;
- manque d'une évaluation du dispositif de mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue afin de connaître quelles sont les pratiques efficaces et quelles sont celles qui doivent être améliorées.

²¹Nous reviendrons dans la prochaine partie sur ces raisons d'un retour au monolingue scolaire.



4.2.8. Réserves de certains acteurs quant au bi-plurilinguisme scolaire

Comme énoncé précédemment, les représentations vis-à-vis de l'introduction des langues nationales à l'école sont de plus en plus négatives compte tenu des problèmes de mise en œuvre des projets bi-plurilingues.

Or, ces « réserves » vis-à-vis de l'enseignement bi-plurilingues constituent un des freins à son extension. Il serait donc opportun de développer un nouvel argumentaire, plus élaboré et complet, en faveur des langues nationales, fondé sur des exemples concrets de bonnes pratiques bilingues qui ont fait leur preuve.

5. Conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue

Durant l'enquête menée sur le terrain, les acteurs ont évoqué les conditions qui, selon eux, sont à remplir pour la généralisation. Toutes les propositions ont été recensées et classées en huit rubriques.

5.1. S'assurer de la dotation des écoles en intrants pédagogiques

La dotation complète et régulière des écoles en intrants pédagogiques apparaît comme étant primordiale pour assurer la phase de généralisation.

Par ailleurs, les outils produits par la DCPLN en langues nationales (outils variés et qui témoignent d'efforts de traduction ou d'adaptation louables) mériteraient d'être évalués afin que leurs qualités pédagogiques et didactiques soient vérifiées. Il semblerait en effet, d'après cette enquête, que les enseignements en langues premières et en français soient trop cloisonnés et ne permettent pas aux apprenants de s'appuyer sur leur langue première pour progresser en français.

Avant d'engager une extension, et à plus forte raison une généralisation du bilinguisme, il sera donc opportun de procéder à une vérification, et,

éventuellement, un aménagement ou une réécriture des outils pédagogiques utilisés pour l'implantation du curriculum (aussi bien ceux destinés aux apprenants qu'aux formateurs).

Cet aménagement devra se faire selon une optique pédagogique réellement bilingue et en tenant compte du principe fondamental du transfert de la L1 au français. Les outils déjà élaborés par NECS et ELAN pourraient inspirer cette action, moyennant leur adaptation.

5.2. Former les acteurs éducatifs du bi-plurilinguisme scolaire

Pour capitaliser les acquis de l'enseignement bilingue au Niger et envisager sa généralisation, il est indispensable de sortir de l'approche projet et de faire de la formation des enseignants une priorité.

Cette étude a montré que les formations des enseignants et des encadreurs du bi-plurilinguisme scolaire, aussi bien dans les ENI (Ecoles Normales d'Instituteurs) qu'à l'École Normale Supérieure de Niamey ou en formations continues, n'étaient ni suffisantes, ni suffisamment qualitatives.

Il convient donc non seulement de réformer la politique de formation initiale et continue des acteurs éducatifs en y intégrant des modules consacrés à la gestion des classes bi-plurilingues, mais aussi de construire des contenus et outils de formation des formateurs.

Il est nécessaire, par ailleurs, de mettre à jour les contenus des formations universitaires afin de faire une plus large place à la didactique et à la prise en compte des langues premières des apprenants en classe.

Dans la perspective d'un passage à l'échelle, la priorisation de la formation et son arrimage à un dispositif de formation conséquent et qualitatif sont indispensables. La transformation des ENI doit être entamée dès à présent en veillant à ce que l'approche par les situations ne soit plus cantonnée aux disciplines linguistiques. Si l'école nigérienne devait être bilingue, c'est l'école normale des instituteurs dans sa globalité qui doit muter vers le bilinguisme, sans qu'aucune discipline ne soit exclue du champ du bilinguisme.

5.3. Gérer les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire

Pour éviter que des enseignants issus des écoles classiques (monolingues en français) soient mutés en écoles bilingues et inversement, ou que des enseignants soient mutés dans des régions dont ils ne maîtrisent pas les langues, il est nécessaire de mieux gérer des données concernant les profils linguistiques des enseignants et de rationaliser leurs affectations en tenant compte des paramètres linguistiques.

La décentralisation administrative et le transfert du pouvoir aux autorités locales pourraient constituer un facteur favorable à cela.

5.4. Prévoir une planification de la réforme bi-plurilingue

L'enseignement bilingue a toujours été inscrit comme une alternative pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les dispositifs programmatiques du Ministère en charge de l'Enseignement Primaire, autant dans le Programme Décennal de Développement de l'Éducation au Niger (PDDE 2003-2013) que dans le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024).

Mais, ni le PDDE ni le PSEF n'ont fourni une évaluation précise de l'exécution de la réforme bilingue au cours des 15 dernières années.

La planification de la réforme et la conception d'une stratégie à adopter sont des préalables à la mise en place. Or, c'est la description des étapes de la mise en œuvre de cette planification qui doit être suffisamment précisée pour garantir un maximum de lisibilité aux acteurs.

Ce pilotage gagnerait par ailleurs à être soutenu par une meilleure coordination entre les structures ministérielles et académiques concernées par la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire.

Actuellement, en effet, une seule structure (la DCPLN) semble avoir l'entière responsabilité du management du bilinguisme à l'école, avec un ensemble d'actions impliquant parfois des ressources humaines, une

logistique et des profils différents. La DCPLN assure à elle seule les missions suivantes : conception et élaboration du curriculum multilingue, production de matériels pédagogiques, expérimentation de la réforme, supervision, formation des acteurs, recherche linguistique, élaboration de la politique linguistique, supervision et suivi de la mise en œuvre sur le terrain, etc. Pour cela, elle comprend trois divisions : « division des matériels pédagogiques », « division du curriculum et innovations pédagogiques », « division aménagement du statut des langues et équipement linguistique ».

L'exclusivité de la responsabilité exercée par la DCPLN sur la réforme est due à l'absence d'un acte formel de répartition des attributions entre les différentes directions du ministère. L'arrêté n° 00348 portant organisation des services de l'administration centrale du ministère et déterminant les attributions de leurs responsables, datant de 2016, n'a pas été mis au diapason des nouveaux décrets pris. Aussi, toutes les directions ont-elles gardé leurs attributions d'antan. Cette situation peut avoir des répercussions sur l'efficacité et l'efficience de la gestion du bi-plurilinguisme scolaire au Niger. En effet, même si ces actions sont complémentaires et étroitement liées les unes aux autres, leur pilotage et leur mise en œuvre risquent d'être exposés à la dispersion et au ciblage inadéquat des profils.

Il convient donc, dans l'optique d'une extension, d'associer des structures du ministère et de l'université concernées par le bilinguisme scolaire, même si le pilotage continue à relever d'une structure « maîtresse d'ouvrage ». La validation scientifique des outils dans les différentes langues peut être confiée à des linguistes des centres de recherche (INDRAP...) ou des départements des sciences du langage et des langues nationales des universités nigériennes.

5.5. Mettre à jour les données statistiques relatives à l'enseignement bi-plurilingue

Compte tenu de l'écart important entre les statistiques officielles et la réalité sur le terrain en termes de fonctionnalité des écoles bilingues, il est fondamental que la direction des statistiques du ministère, en concertation avec la direction en charge de

l'enseignement bilingue et la DRH, puisse intégrer la dimension « enseignement bilingue » dans le recensement scolaire, en vue de la production et de la mise à jour des annuaires statistiques du MEP. Il semble urgent en effet de mener une enquête visant à déterminer avec précision si les écoles « dites bilingues » mettent réellement en œuvre la didactique bi-plurilingue ou si elles fonctionnent en réalité d'une autre manière

Si elles fonctionnent de manière bilingue, il sera important de décrire comment : à quels niveaux d'enseignement ? Dans combien de classes ? Avec quels outils ? Quelles méthodologies ? Pour quels résultats ? Etc.

La mise en place d'un tel projet statistique favoriserait l'information décisionnelle et la lisibilité nécessaires au pilotage de la « réforme bilingue ».

5.6. Évaluation du dispositif en son état actuel

Comme énoncé précédemment, l'expérimentation et l'extension du bilinguisme n'ont pas été assorties d'une évaluation des acquis des élèves du système bilingue. Les seules évaluations ont été conduites par le PASEC, qui n'a pas une visée réellement bilingue (même si le PASEC de 2019 a porté sur les langues zarma et hausa, en plus du français), et par NECS, qui a eu comme objectif d'apprécier le degré d'efficacité de son propre programme.

Une évaluation du dispositif actuel apparaît donc comme étant un préalable avant d'entreprendre toute autre action de grande envergure. Cette évaluation devra non seulement couvrir les aspects didactiques, pédagogiques et linguistiques du « dispositif bilingue » mais aussi la mise en œuvre de ce dernier.

Elle devra par ailleurs prendre en compte les résultats des élèves du système bilingue, en comparaison avec ceux des élèves du système classique monolingue, dans des conditions identiques ou similaires (enseignants formés et accès à tout le matériel pédagogique nécessaire dans la langue cible locale).

5.7. Prévoir davantage de financements internes

Le manque d'appropriation de la réforme par l'État constitue une entrave qui se manifeste en termes de financement.

En effet, pendant la mise en œuvre du PSEF, les activités liées au bi-plurilinguisme scolaire ont été quasi-exclusivement financées par le Programme d'Appui à une Education de Qualité (PAEQ), grâce à l'appui financier du Partenariat Mondial pour l'Education, de l'Agence Française de Développement, de la Coopération suisse et de la Coopération norvégienne ; à la gestion de la Banque Mondiale.

Or, pour beaucoup d'acteurs éducatifs et de partenaires sociaux interviewés lors de cette enquête, une faiblesse de la réforme réside dans « l'assujettissement du financement des activités relatives à cette réforme aux vicissitudes des financements extérieurs ».

La planification d'une éventuelle extension du bilinguisme devrait donc tenir compte du paramètre de la durabilité et envisager les relais possibles en cas de transfert des projets portés par les Partenaires Techniques et Financiers à l'État.

5.8. Démontrer les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues et sensibiliser les populations

Le manque d'adhésion de certains parents à l'enseignement bi-plurilingue, voire l'image négative que certains acteurs éducatifs en ont, à cause des différents et nombreux blocages dans sa mise en œuvre, constitue une condition particulièrement défavorable à sa généralisation. Parvenir à une meilleure appropriation nécessitera sans aucun doute une communication visant à promouvoir cette modalité éducative ; sans oublier que cette promotion ne pourra s'appuyer que sur des résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus. La démonstration (à partir d'un système de suivi-évaluation et de statistiques adéquat) de l'efficacité de cet enseignement et une communication appropriée à l'endroit des différentes parties prenantes permettront de passer à une dynamique qui devra être portée par une planification et un suivi réalistes et progressifs.

Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, est un principe acquis au Niger. Depuis les expérimentations des années 1970, les projets pilotes et projets de réforme se sont enchaînés, appuyés par un ensemble de partenaires étrangers mettant en œuvre différentes approches du bi-plurilinguisme scolaire.

Cette longévité de l'enseignement bilingue au Niger prouve qu'il existe une réelle volonté d'intégrer les langues premières des apprenants comme « partenaires de la langue française » dans le curriculum national.

Mais, en dépit des efforts consentis par les acteurs nationaux et bilatéraux en vue de capitaliser les acquis de l'expérience nigérienne de l'éducation bilingue, beaucoup reste à faire.

En effet, si même le Niger dispose d'orientations politiques explicites en faveur du bi-plurilinguisme scolaire, d'un cadre juridique favorable aux innovations, d'un cadre institutionnel opérationnel et d'un curriculum bilingue holistique, ces différents cadres et textes sont insuffisamment complétés de circulaires permettant de guider et de planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. Le renforcement du cadre administratif contribuerait certainement à réduire le contraste existant entre ce que le cadre législatif

indique et ce que la réalité des salles de classe laisse constater.

Par ailleurs, l'État s'appuie sur des initiatives bilingues portées par des PTF qui apportent une réelle plus-value aux niveaux institutionnel, didactique, pédagogique et communautaire, mais qui présentent des limites, notamment car elles sont circonscrites dans le temps.

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, les expérimentations bilingues et les modalités de pilotage correspondantes, actuellement mises en œuvre sur le terrain, doivent être évaluées et capitalisées ; de nouvelles ressources bi-plurilingues doivent être conçues pour toutes les classes du primaire ; les enseignants doivent être davantage formés et outillés ; le suivi de ces programmes doit être amélioré.

Il convient par ailleurs de déployer ou de renforcer les campagnes de communication et de plaider sur l'intérêt d'un enseignement bilingue additif, auprès des différents acteurs et notamment des parents d'élèves, dont l'enquête a fait apparaître des résistances suite aux déficiences dans la mise en œuvre de la réforme bilingue. Ce plaidoyer utilisera des arguments objectifs sur les apports du bilinguisme, mais surtout, il devra être construit à partir de pratiques réussies et de résultats positifs de cet enseignement.



Bibliographie

- Ari, M Abdoukarim Chérif et al. (2011), *État des lieux actualisé de l'Enseignement bilingue au Niger*, p. 48.
- Azaoui, Brahim (2018), *Plurilinguisme et Transition Linguistique au Niger*, p. 45.
- Benoit, Odile (1992), *Les écoles expérimentales au Niger : Vingt ans déjà, ou depuis seulement vingt ans ?*
- Bergman, Herbert et al. (1999), *Evaluation de l'école expérimentale : esquisse d'un bilan de 25 ans d'expérimentation de l'enseignement bilingue au Niger*.
- Brock-Utne, B. and Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C. (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, pp. 165 – 191
- Comité de révision du PSEF (2019), *Mémoire de suivi des recommandations de l'évaluation externe indépendante du PTSEF et de celles du secrétariat du Partenariat Mondial de l'Éducation*.
- Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (2014), *Politique Nationale de l'Alphabétisation et de l'Éducation non Formelle*. Niamey, Niger, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.
- Enfants du Monde (2019), *Les centres d'éducation alternative (CEA), une éducation de qualité adaptée aux réalités socioéconomiques des adolescent(es) nigérien(nes)*. Capitalisation d'un processus.
- Equipe Nationale de Recherche (2019), *Rapport final de recherche portant sur le diagnostic du pilotage de la qualité de l'enseignement primaire au Niger*. UNESCO, Pôle Dakar.
- Esther, D. (1989), *Evaluation des écoles primaires expérimentales dans la République du Niger*.
- Groupe de Recherche pour le Français Enseigné (2015), *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue*. UNESCO-Bie, UNIGE.
- Ibrahim, Ali Mariama Elhadji (2012), *Evaluation des Acquis Scolaires 2010 - 2011*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, la Promotion des Langues Nationales.
- IFADEM Niger (2014), *Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres - Niger*. p. 20.
- Lanoue, Eric, et Condat, Gérard (2014), *Evaluation du Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (PAQUE) Régions de Maradi et de Dosso Phase 1 (2011-2014)*.
- M Haidara, Youssouf (2014), *Rapport de suivi - Appui des enseignants Elan Niger au 8 novembre 2014*.
- Malpel, Jacques, et Conférence des ministres de l'éducation des états d'expression française (2015), *PASEC2014 Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*.
- Maman, Mallam Garba, Halilou Andillo Abdoulaye, Maman Maman Laouali, et Ibbo Daddy Abdoulaye (2008), *Rapport de l'étude d'élaboration du document de stratégie nationale de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger*.

MAURER Bruno. 2010. « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action », Études pays, AUF/Paris

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales (2012), *Stratégie de la mise en œuvre de la réforme curriculaire au Niger 2012-2020*.

Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2019), *Feuille de route de la réforme curriculaire*. Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.

Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation (2019a), *Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation*. Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation.

— — —. (2019b). *Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020-2022*. Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation.

Ministre de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2017), Arrêté no 00285 de 21 février 2017.

Ministre de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2017), *Feuille de Route sur la Qualité de l'Enseignement Primaire au Niger*.

Lahire, Nathalie et Ouédraogo, Adama (2009), *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Banque Mondiale.

Noyau Colette, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, OAI (Projet: Transferts de compétences dans l'éducation bilingue langues africaines-français), 2006

OIF (2014), Evaluation du dispositif « Initiative Elan-Afrique » Résultats préliminaires du début et fin CP1/CI. OIF, Université de Nantes.

Ouane, A. & Glanz C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011»

Plan International, School-to-School International (2019), *Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment Report*. USAID.

Raymaekers, Erik, (1985), *Conclusions et recommandations de l'évaluation de la réforme de son expérimentation en République du Niger*. Éducation et Développement, Recherches et études (13).

« Réforme de l'enseignement, note d'orientation approuvée par la Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement ». 23-27 février. In *Aménagement en éducation*, p. 48.

République du Niger, (1991), *Constitution du Niger*.

— — —. 1998. *Loi no98-12 du 1^{er} juin 1998*.

— — —. 2000. *Décret No2000-457 /PRN/MEN du 8 décembre 2000*.

- — —. 2002. *Loi no007-2002/ du 08 février 2002.*
- — —. 2010. *Ordonnance no2010-54 du 17 septembre 2010 portant Code de collectivités territoriales de la République du Niger et ses textes subséquents.*
- — —. 2010. *Arrêté no000327/MEP/PLN/MISP/D/A du 16 septembre 2010.*
- — —. 2012a. *Cadre d'orientation du curriculum.*
- — —. 2012b. *Plan de développement économique et social (PDES) 2012-2015.*
- — —. 2014. *Directive no104/2014/CAB/PM du 11août 2014.*
- — —. 2015. *Rapport de l'évaluation des innovations pédagogiques conduites au Niger (Elan, Necs, CONCERN et Enseignement bilingue). Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique»*
- — —. 2016a. *Décret No 2016-075du 26 janvier 2016.*
- — —. 2016b. *Décret no2016-075/PRN/MISP/D/ACR/MEP/A du 26 janvier 2016.*
- — —. 2016c. *Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024).* République du Niger.
- — —. 2018a. *Décret no2018-008/PRN/MI/SP/D/ACR du 5 janvier 2018.*
- — —. 2018b. *Décret no2018-267/PRN/MEPAPLN/EC du 20 avril 2018.*
- — —. 2018c. *Rapport d'évaluation nationale sur les acquis scolaires au primaire, Ecoles traditionnelles.* Banque Mondiale, PAEQ.
- — —. 2019a. *Eléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2^{ème} phase du PSEF. PME, AFD et autres.*
- — —. 2019b. *Plan d'Action Opérationnel du PTSEF 2020-2022.* République du Niger.
- — —. 2019c. *Projet de stratégie nationale pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation au Niger.* Ministères en charge de l'éducation et de la formation.
- Salonide Ferrera, Maria (1985), *Evaluation de l'expérimentation de la réforme de l'enseignement. Rapport de mission de l'UNESCO auprès du Gouvernement de la République du Niger.* UNESCO.
- Sibide, Saidou, et Brigi Rafini (2012), *Lettre de Politique Éducative pour la période 2013-2020.* Ministère de l'Éducation Nationale du Niger.
- USAID, Plan International (2019), *Niger Education and community strengthening (NECS).*
- Yenikoye, Ismael (1987), *Etude de l'influence des trois systèmes d'enseignement en vigueur : écoles traditionnelles, écoles expérimentales et médersas, sur le développement de l'intelligence chez des enfants nigériens.*

Annexe 1 : participants à l'enquête

Acteurs de terrain en charge de la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire

Enseignants

Tableau 7 : Principales caractéristiques des enseignants enquêtés

Région	Structure	Classe	Statut	Age	Durée dans la fonction	Diplôme	L1	LN enseignée
Diffa	Bagara	CP	Fonct	-	2	CFEEN	Kanuri	Kanuri
Dosso	Kargui Bangou	CE2	EC	30	8	CFEEN	S-zarma	Hausa
	FA Tondobon	CE1	EC	35	8	CFEEN	S-zarma	S-zarma
	B/ N'gaouaré	CE1	Fonct	40	-	CFEEN	Fulfulde	Fulfulde
	B/ N'gaouaré	CM1	Fonct	34	12	CFEEN	Fulfulde	S-Zarma
Niamey	Amitié 1	CE1	Fonct	36	-	CFEEN	Hausa	Hausa
	Badia Saley	CP	EC	45	15	CFEEN	Hausa	S-zarma
	FA Karadjé	CE1	EC	36	11	FEEN/FA	Hausa	S-zarma
	Balafon2	CP	EC	40	9	CFEEN	Hausa	Hausa
Tillabéri	EB Tillabéri	CE1	EC	51	21	CFEEN	S-Zarma	S-Zarma
	EB Daïberi	CI	EC	27	6	CFEEN	S-Zarma	Tamajaq?
	EB Daïberi	CP	EC	31	2	CFEEN	Tamajaq	Tamajaq
	EB Tillabéri	CE1	EC	32	10	CFEEN	S-zarma	S-zarma

Sources : notre enquête (2020)

Tous milieux confondus, les enseignants bilingues que nous avons rencontrés sont exclusivement de sexe féminin et sont majoritairement constitués de contractuels de l'enseignement. Toutes ces enseignantes sont du grade « instituteur adjoint ». Cette configuration reflète la féminisation et la contractualisation du corps enseignant, deux phénomènes persistants au sein du système éducatif nigérien.

En effet, sur les 73 553 enseignants que compte aujourd'hui l'enseignement primaire, 41 138 sont des femmes, soit 55,92 % de l'ensemble.

Par ailleurs, dans les écoles normales de formation d'instituteurs et instituteurs-adjoints, les femmes représentaient 71,6 % des effectifs globaux en 2017 (dernière date de référence disponible).

Quant à la proportion des contractuels au sein du système, elle constitue 75,5 % de l'ensemble des enseignants du primaire en 2020. Ce taux a connu un léger fléchissement car en 2017, il était de 81,3% et en

2019, de 78,6 %.

Le diplôme dominant au sein de ce groupe d'acteurs est le certificat de fin d'études d'école normale (CFEEN), obtenu après un ou deux ans de formation, post-BEPC ;

Par rapport au profil linguistique de ces enseignantes, deux constats se dégagent : toutes les enseignantes parlent au moins une autre langue nationale en dehors de leurs langues premières (L1) et chacune est locutrice de la langue nationale qu'elle utilise en classe comme médium d'enseignement/ apprentissage. Celle-ci pouvant être sa L1 ou une autre LN parlée.

L'âge des enseignantes varie de 27 à 52 ans avec une moyenne de 36,41 ans et la durée dans la fonction entre 2 à 21 ans, avec une durée moyenne 9,45 ans.

Si l'on s'en tient à cet échantillon, le profil type d'un enseignant bilingue est le suivant : une jeune femme contractuelle de l'enseignement dont l'âge tourne autour de 35 ans, nantie du CFEEN qui a environ 10 ans de carrière.

Encadreurs de terrain

Les encadreurs pédagogiques occupent principalement trois fonctions : les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Ils assument tous des rôles d'encadrement, de suivi et de contrôle mais à des échelles et des périodicités différentes. Dans chaque catégorie, nous avons retenu huit acteurs pour notre étude.

Les hommes semblent être plus nombreux parmi les encadreurs avec cependant une domination des femmes dans les centres urbains. Tous les encadreurs déclarent savoir lire et écrire au moins dans leurs langues maternelles respectives mais à l'exception des directeurs d'école, aucun n'a jamais tenu une classe bilingue au cours de sa carrière. C'est à supposer que leur connaissance du système bilingue demeure théorique ou ne repose que sur des observations occasionnelles

Tableau 8 : Principales caractéristiques des encadreurs enquêtés

Région	Structure	Fonction	Age	Sexe	D/fonction	Grade	Diplôme	L1
Tillabéri	Tillabéri 1	CP	-	M	13	P/CEG	DCP	S-zarma
	Tillabéri 2	CP	48	M	2	Ech 3	DCP	Tamajaq
Dosso	B/ N'gaouaré	CP	52	M	16	-	DCP	S-zarma
	Kargui Bangou	CP	53	M	3	-	-	S-zarma
	CU Dosso	CP	55	M	8	-	DECP/ FA	Fulfulde
Niamey	Niamey 10	CP	51	F	6	-	DCP	Hausa
	Niamey 17	CP	58	M	14	-	CAC	Fulfulde
	Niamey 18	CP	48	M	14	-	Master	Hausa
Diffa	Bagara	Directeur	42	M	8	IA	CFEEN	Kanuri
	Boukari Sabo 1	Directeur	.	M	31	I	CFEEN	Hausa
Dosso	EB Birni	Directeur	38	M	14	IA	CFEEN	Fulfulde
	EB Bolbol	Directeur	28	M	10	I	CAP	Hausa
Tillabéri	Daïberi EB	Directeur	46	M	1	I	CAP/SS	S-zarma
	EB Tillabéri	Directrice	44	F	2	IA	CFEEN	S-zarma
Niamey	Balafon1	Directrice		F	1	I	CAP/SS	Hausa
	Balafon2	Directrice	42	F	1	I	Master	S-zarma
	Karagué FA	Directrice	45	F	1	I	Master	Hausa
	Niamey 10	ICEP	55	F	6		DAI	Hausa
	Niamey 17	ICEP	51	F	2		IËP/Presc	S-zarma
	Niamey 18	ICEP	49	F	16		Master2	S-zarma
Dosso	B/ N'gaouaré	ICEP	55	M	6		DAI	S-zarma
	Kargui Bangou	ICEP	54	M	5		DAI	Hausa
Tillabéri	Tillabéri 1	ICEP	48	M	10		IPX	S-zarma
	Tillabéri 2	ICEP	56	M	22		DAI	S-zarma
Diffa	Diffa 1	ICEP	52	M	7	IPX	DIPX	Fulfulde

Sources : notre enquête (2020)

Malgré la forte féminisation du corps enseignant, on remarque que plus on avance dans la hiérarchie, moins il y a de femmes. L'avancement dans la carrière des femmes enseignantes semble être plus lent ou plus difficile que celui des hommes.

Directeurs régionaux

Les directeurs régionaux de l'enseignement primaire (DREP) sont en général issus du corps d'inspecteurs d'enseignement primaire ou d'éducation de base. Cependant il arrive que des chargés d'enseignement (agents titulaires de Licence ou de Master) soient nommés à ce poste.

Les DREP de notre échantillon sont tous inspecteurs de formation.

Tableau 9 : Principales caractéristiques des enseignants enquêtés

Régions	Fonction	Age	Sexe	Durée/ fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
Dosso	Directeur	53	M	2	IEP	DAI	S-zarma	Hausa
Niamey	Directeur	54	M	2	IEP	IEP	S-zarma	Hausa

Sources : notre enquête (2020)

Formateurs des formateurs

Les formateurs de formateurs sont constitués de deux groupes : les formateurs d'enseignants exerçant au niveau des écoles normales et les formateurs d'encadreurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs, au niveau de l'École normale supérieure (ENS) de l'Université de Niamey. Les premiers sont des encadreurs d'enseignement primaire ou des chargés d'enseignement de niveau Licence ou Master et les seconds des universitaires enseignants-chercheurs, de grade maître-assistant.

Formateurs d'enseignants

Sont formateurs d'élèves-maîtres des encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs) généralement chevronnés et des chargés d'enseignement (titulaires de licence ou de master) dans un domaine qui relève des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, linguistique) ou des disciplines matières (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, éducation physique et sportive, informatique, etc.).

Tableau 10 : Principales caractéristiques des formateurs d'enseignants enquêtés

	Fonction	Age	D/fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
1	Directeur d'études	58	19	CE	Licence Ling	Hausa	S-zarma
2	Encadreur Art culture MPL	48	8	CP	D/CP	Hausa	S-zarma
3	Encadreur EPS	57	20	-	M/EPS	Hausa	S-zarma
4	Encadreur Fr Hist-Géo	48	8	CP	D/CP	Hausa	S-zarma
5	Encadreur LN L de signes	-	12	CE	Maîtrise Ling	S-zarma	Hausa
6	Encadreur LN Hausa	49	12	-	Maîtrise Ling	Hausa	S-zarma
7	Encadreur Maths	50	10	CP	D/CP	S-zarma	-
8	Encadreur Psycho	55	23	CE	Maîtrise Psycho	Hausa	S-zarma
9	Encadreur Socio AC	52	10	-	-	Hausa	S-zarma
10	Encadreur STE/ HG	51	11	CP	D/CP	S-zarma	Hausa

Sources : notre enquête (2020)

Formateurs d'encadreurs pédagogiques

La formation des encadreurs pédagogiques se tient à l'École normale supérieure (ENS), en collaboration pour certaines filières avec l'Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF). Les enseignants titulaires de l'ENS sont des docteurs

dans leurs disciplines respectives, comme c'est le cas de leurs collègues des autres facultés de l'Université. Cependant des professionnels et autres spécialistes interviennent dans la formation des encadreurs à titre de vacataires.

Tableau 11 : Principales caractéristiques des formateurs d'encadreurs enquêtés

Fonction	Age	Sexe	D/fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
Enseignant chercheur	51	F	6	Assistant	Doctorat	fulfulde	S-Zarma
Enseignant chercheur	43	M	6	M-Assistant	Doctorat	hausa	S-Zarma

Sources : notre enquête (2020)

Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme multilingue

Les orientations de la réforme multilingue et les outils de sa mise en œuvre sont conçus au niveau central avec, selon les circonstances, l'implication des acteurs des structures déconcentrées du ministère.

Le pilotage et la coordination de cette tâche complexe échoit à la direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation (DGPOQ/N) au sein de laquelle la problématique est portée par la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

Les matériels bilingues sont élaborés par des cadres de la DCPLN constitués en majorité de linguistes et d'enseignants chevronnés ayant une longue expérience dans l'enseignement bilingue.

Des agents relevant de la DFIC, de l'INDRAP, de la DGAENF, de l'IFAENF ainsi que des universitaires et des retraités de l'éducation sont régulièrement sollicités pour accompagner le processus de production de matériels didactiques de la réforme. Les acteurs interrogés sont exclusivement constitués de fonctionnaires titulaires en poste à la DCPLN et à la DFIC.

Tableau 12 : Principales caractéristiques des acteurs de conception et d'orientation

Fonction	Age	Sexe	D/fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
DCPLN	59	F	9	PS	Master	Kanuri	Hausa
DFIC	53	F	5	IEP	IEP	Hausa	S-zarma
DES/CP	55	M	3	IEP	IEP	S-zarma	Hausa
DRH	54	M	7	DA	Master	Hausa	S-Sarma
DEP	47	M	3	DA	Master II	Hausa	S-Zarma
Concepteurs d'ouvrages bilingues (Programme, guides, manuels et outils de référence et modules de formation) pour la réforme. N = 8.	54	M	8	CE	Licence	Fulfulde	S-zarma
	58	M	12	CP	DAP/CEG	S-zarma	Hausa
	53	F	13	CE	Master	Hausa	S-zarma
	50	M	-	CE	Licence	Kanuri	Hausa
	49	F	11	CE	Master	Fulfulde	S-zarma
	46	M	8	CE	Master	Hausa	-
	53	M	23	CE	Master	Tamajaq	Hausa
	55	M	25	CE	Licence	S-zarma	-

Sources : notre enquête (2020)

Les cadres de conception sont pratiquement tous bilingues et en majorité constitués de chargés d'enseignement (CE). Il y a parmi eux plus d'hommes que de femmes. Leur âge moyen est 52,76 ans et leur durée d'expérience dans leur poste actuel de 10,58 ans. Quand on sait que l'âge d'admission à la retraite est 60 ans, on peut estimer que cette fonction consacre l'aboutissement d'une carrière.

Partenaires sociaux de l'éducation

Les partenaires concernés appartiennent au domaine associatif ou sont des agents de l'État en charge des questions de la décentralisation et des collectivités territoriales.

Tableau 11 : Principales caractéristiques des formateurs d'encadreurs enquêtés

Fonction	Age	Sexe	D/fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
Enseignant chercheur	51	F	6	Assistant	Doctorat	fulfulde	S-Zarma
Enseignant chercheur	43	M	6	M-Assistant	Doctorat	hausa	S-Zarma

Sources : notre enquête (2020)

Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme multilingue

Les orientations de la réforme multilingue et les outils de sa mise en œuvre sont conçus au niveau central avec, selon les circonstances, l'implication des acteurs des structures déconcentrées du ministère.

Le pilotage et la coordination de cette tâche complexe échoit à la direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation (DGPO/N) au sein de laquelle la problématique est portée par la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

Les matériels bilingues sont élaborés par des cadres de la DCPLN constitués en majorité de linguistes et d'enseignants chevronnés ayant une longue expérience dans l'enseignement bilingue.

Des agents relevant de la DFIC, de l'INDRAP, de la DGAENF, de l'IFAENF ainsi que des universitaires et des retraités de l'éducation sont régulièrement sollicités pour accompagner le processus de production de matériels didactiques de la réforme. Les acteurs interrogés sont exclusivement constitués de fonctionnaires titulaires en poste à la DCPLN et à la DFIC.

Tableau 12 : Principales caractéristiques des acteurs de conception et d'orientation

Fonction	Age	Sexe	D/fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
DCPLN	59	F	9	PS	Master	Kanuri	Hausa
DFIC	53	F	5	IEP	IEP	Hausa	S-zarma
DES/CP	55	M	3	IEP	IEP	S-zarma	Hausa
DRH	54	M	7	DA	Master	Hausa	S-Sarma
DEP	47	M	3	DA	Master II	Hausa	S-Zarma
Concepteurs d'ouvrages bilingues (Programme, guides, manuels et outils de référence et modules de formation) pour la réforme. N = 8.	54	M	8	CE	Licence	Fulfulde	S-zarma
	58	M	12	CP	DAP/CEG	S-zarma	Hausa
	53	F	13	CE	Master	Hausa	S-zarma
	50	M	-	CE	Licence	Kanuri	Hausa
	49	F	11	CE	Master	Fulfulde	S-zarma
	46	M	8	CE	Master	Hausa	-
	53	M	23	CE	Master	Tamajaq	Hausa
	55	M	25	CE	Licence	S-zarma	-

Sources : notre enquête (2020)

Les cadres de conception sont pratiquement tous bilingues et en majorité constitués de chargés d'enseignement (CE). Il y a parmi eux plus d'hommes que de femmes. Leur âge moyen est 52,76 ans et leur durée d'expérience dans leur poste actuel de 10,58 ans. Quand on sait que l'âge d'admission à la retraite est 60 ans, on peut estimer que cette fonction consacre l'aboutissement d'une carrière.

Partenaires sociaux de l'éducation

Les partenaires concernés appartiennent au domaine associatif ou sont des agents de l'État en charge des questions de la décentralisation et des collectivités territoriales.

Tableau 13 : Principales caractéristiques des partenaires sociaux enquêtés

Structure	Fonction	Age	Sexe	Durée/ fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
SNEN	SG	51	M	22	CE	Sociologie	Hausa	S-zarma
ASAUNIL	Secrétaire	59	F	16	CE	Licence	Hausa	S-zarma
AMN	SP	59	M	8	I	Licence	Hausa	S-zarma
DGDCT	DG	59	M	-	Adm	-	Hausa	S-zarma

Sources : notre enquête (2020)

Les enquêtés interrogés sont en majorité des préretraités de sexe masculin et présentent tous le même profil linguistique et académique.

Partenaires techniques et financiers

Tableau 14 : Principales caractéristiques des partenaires techniques et financiers enquêtés

Structure	Fonction	Age	Sexe	Durée/ fonction	Diplôme	L1	LN+1
Coopération bilatérale	Chargée d'éducation	-	F	4	Master 2	Français	0
ONG	Chargée d'éducation	39	M	3	Master 2	Hausa	S-zarma
ONG	Chargée d'éducation	-	M			Hausa	S-zarma

Sources : notre enquête (2020)

Gestionnaires et bénéficiaires de l'action éducative

Trois catégories d'acteurs sont ici considérées comme gestionnaires et/ ou bénéficiaires de l'action éducation : les élèves et leurs parents et aussi les maires qui en plus d'être parents d'élèves sont responsables de la gestion de l'école au niveau de leur entité administrative.

Maires

Tableau 15 : Principales gestionnaires et bénéficiaires de l'école enquêtée

Structure	Fonction	Age	Sexe	Durée/ fonction	Grade	Diplôme	L1	LN+1
NY Commune 5	SG Mairie	53	M	-	I	licence	fulfulde	S-zarma
CUTillabéri	Maire	70	M	15	I	CAP	S-zarma	Hausa

Sources : notre enquête (2020)

Élèves

Les élèves interrogés au niveau des trois régions couvertes par la recherche terrain sont soit actuellement en cours de scolarisation dans des écoles bilingues soit des élèves du secondaire ayant transité par une école bilingue. Leur caractéristique commune est d'avoir reçu une instruction préalable dans un contexte scolaire bilingue.

Tableau 16 : Principales caractéristiques des élèves enquêtés

École	Région	Classe	Age	Sexe	L1	LN+1	Alpha L1
EB Bolbol	Dosso	CE2	10	M	Hausa		
EB Bolbol	Dosso	CE2		M	Hausa		
EB Bolbol	Dosso	CE2	8	M	Hausa		
EB Bolbol	Dosso	CE2	13	M	Hausa		
EB Bolbol	Dosso	CE2	9	M	Hausa	S-zarma	
EB Bolbol	Dosso	CE2	9	M	Hausa	S-zarma	
EB Bolbol	Dosso	CE2	9	M	Hausa		
EB Bolbol	Dosso	CE2	11	M	Hausa		
CEG 3	Niamey	6e	13	F	Hausa		1
CEG 3	Niamey	6e	12	F	Hausa		1
CEG 3	Niamey	6e	13	F	Hausa	S-zarma	1
CEG 3	Niamey	6e	13	M	Hausa		1
CEG 3	Niamey	6e	13	M	Hausa	S-zarma	1
CEG 3	Niamey	6e	13	F	Hausa		1
CEG 3	Niamey	6e	13	F	Hausa	S-zarma	1
EB Tillabéri	Tillabéri	CE2	9	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CE2	10	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CE2	9	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM2	-	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM2	-	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM2	11	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM1	11	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM1	10	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM1	9	F	S-zarma		1
EB Tillabéri	Tillabéri	CM1	13	F	S-zarma		1

Les élèves dans cet échantillon sont tous locuteurs des deux langues dominantes du pays et naturellement ils se déclarent alphabétisés dans leur L1 qui est ou a été leur première langue de scolarisation.

Membres des structures d'appui à l'école

Les membres des associations de mères éducatrices sont en majorité des femmes au foyer ou des commerçantes mais elles se présentent toutes comme des ménagères. Les hommes relèvent de diverses catégories professionnelles. Dans notre échantillon, nous n'avons eu que des cultivateurs et un demandeur d'emploi. Ils préfèrent mettre en avant leur titre au sein de leurs structures.

Tableau 17 : Principales caractéristiques des membres d'appui à l'école enquêtés

Région	Structure	Fonction	Age	Sexe	L1	LN+1	Alpha L1
Niamey	AME Balafon	Ménagère	38	F	Hausa	S-zarma	1
	AME Balafon	Ménagère	60	F	Hausa		0
	AME Balafon	Ménagère	50	F	Hausa		0
	AME Balafon	Ménagère	32	F	Hausa		0
	AME Balafon	Ménagère	-	F	Hausa		0
	APE Karadjé	SG du bureau	50	M	S-Zarma	Hausa	0
Tillabéri	CGDES Daiberi	Membre	60	M	S-zarma		1
	CGDES Daiberi	Membre	46	F	S-zarma		0
	AME EBTi	Ménagère	37	F	S-zarma		
	AME EBTi	Ménagère	38	F	S-zarma		
	AME EBTi	Ménagère	-	F	S-zarma		
	CGDES Daiberi	Président	60	M	Tamajaq	S-zarma	1

Sources : notre enquête (2020)



© FUNICEF/JUN0318705 / Dejongh

Annexe 2 - Évolution de l'enseignement bilingue et caractéristiques des initiatives mises en oeuvre dans le secteur formel au Niger 1973-2021

n°	Période	Initiative	Objectifs	Nbre écoles	Langues nationales	Couverture géographique	Événements marquants de la période
1	1973-1988	École expérimentale (EE)	Tester la faisabilité de l'enseignement bilingue, phase 1 du processus de généralisation de l'enseignement bilingue.	42	Fulfulde Hausa Kanuri S-zarma Tamajaq	Nationale, avec en vue au moins une école par inspection	Appui extérieur multiforme : UNESCO, UNICEF, PAM, USAID, GTZ, SNV, DSE et engagement ferme du SP-CNRE-PS et de l'INDRAP. Les résultats des élèves bilingues sont excellents, supérieurs à ceux des élèves des écoles classiques, il y a un engouement général et espoir pour la généralisation de l'EB
2	1988-1997	EE	idem	42	idem	Nationale	<ul style="list-style-type: none"> Plus aucune formation d'enseignants Plus aucun suivi Pas de matériels ni fournitures Baisse des résultats scolaires
3	1997-2004	École bilingue pilote (EBP)	Préparer les outils de la généralisation de l'EB à la faveur de l'évaluation rassurante des EE (1999) et de l'adoption de la LOSEN (1998) puis de la Loi portant promotion et développement des LN (2001)	16	Fulfulde Hausa Kanuri S-zarma Tamajaq	4 régions sur 8 (Diffa, Dosso, Tahoua, Tillabéri)	Suite à une évaluation du système éducatif par la GTZ en 1992, l'EB apparaît comme la seule alternative de sortie de crise. L'Allemagne aide le Niger à mettre en place le Projet d'éducation de base/ Promotion de l'EB (2PEB) pour relancer l'EB et aller vers sa généralisation.
4	2003-04	EE EBP	Statu quo	33		Nationale de manière aléatoire	Les écoles non retenues par le 2PEB sont restées à l'abandon
5	2004-09	École bilingue Soutéba (EBS)	Préparer les élèves du primaire à réussir les examens d'entrée au collège	16 33	Fulfulde Hausa Sonay-zarma Tamajaq	Statu quo	Aucune intervention extérieure
6	2009	École bilingue (EB)	Entamer l'extension du bilingue	499		Toutes les écoles de 4 communes rurales dans 2 régions (Dosso et Tahoua)	La GiZ avec le financement partiel de l'UE met en place le projet Soutien à l'éducation de base (Soutéba) dont une des composantes est l'EB.
						Nationale mais aléatoire	Reprise en main par l'État grâce à l'appui de la coopération suisse

n°	Période	Initiative	Objectifs	Nbre écoles	Langues nationales	Couverture géographique	Événements marquants de la période
7	2010-11	EE EBP EBS	Statu quo	33 16 135		Statu quo	Entre la clôture de 2PEB et le démarrage de Soutéba, c'est l'arrêt des activités. L'État reste observateur.
8	2005-2012	EB APC	Réformer l'enseignement sur la base de l'APC et l'entrée par les LN	400	Fulfulde Hausa Kanuri S-zarma Tamajaq	50 écoles par région	Le Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) prévoit une composante EB et la réforme du curriculum de l'éducation de base.
9	2012-2019	EB NECS	Améliorer l'apprentissage de la lecture dans les deux premières années du primaire dans les écoles classiques	183	Fulfulde Hausa Kanuri S-zarma	Répartition aléatoire dans 8 régions	Le Projet NECS Niger education and community strengthening/ Projet d'Education et de Renforcement Communautaire) est financé par USAID & MCC et exécuté par Plan Niger avec d'autres ONG pour promouvoir la lecture et le genre au Niger.
10	Depuis 2012	EB ELAN	Améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture et promouvoir le passage de L1 à L2; y compris dans les DNL	10	Hausa	10 écoles dans 2 régions à parité égale (Niamey et Maradi)	Initiative de l'OIF (ELAN) pour développer le bi-plurilinguisme scolaire suite aux recommandations des États généraux du français de Libreville (2003)
	Depuis 2014	EB CONCERN	Améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture dans les classes grâce à l'approche CONCERN	55	Fulfulde Hausa Kanuri	5 communes dont 3 dans la région de Diffa et 2 dans celle de Tahoua	CONCERN met en œuvre un programme multiforme dont la promotion de la lecture-écriture comme pour favoriser les apprentissages.
11	2012-18	EB APS		5000	Arabe, Fulfulde Hausa Kanuri S-zarma Tamajaq	Nationale selon le poids démographique des LN	Orientations politiques pour l'enseignement obligatoire des LN et changements institutionnels profonds mettant en exergue la promotion des LN.
12	2017-18	APS-NECS	Intégrer les acquis de NECS dans APS	25	Hausa S-zarma	2 régions : Niamey et Tillabéri	À la clôture de NECS, le ministère s'engage à intégrer les acquis de NECS dans la réforme APS.
13	2018-2021	APS ELAN CONCERN NECS	Statu quo	5000 10 55 183	Idem	Statu quo	Le projet d'appui à une éducation de qualité (PAEQ) financé par le PME et d'autres agences arrive à échéance en juin 2018. Les activités liées à l'EB s'arrêtent aussitôt. Pas de relai du côté du MEP/A/PLN/EC. Les écoles NECS sont retournées au modèle APS faute d'accompagnement. Les écoles NECS+APS ne sont pas encore ouvertes

Annexe 3 – Matériels didactiques au Niger

Les différentes initiatives mises en œuvre au Niger se caractérisent par la production additionnelle de matériels didactiques spécifiques. Ces matériels varient selon les langues couvertes, les niveaux d'apprentissages visés, les disciplines retenues et les stratégies d'intervention. Globalement, quatre types de matériels sont produits.

- Programmes ;
- Guides de l'enseignant ;
- Manuels de l'élève ;
- Matériels de référence (lexiques, dictionnaires, grammaires etc.) ;
- Ouvrages de lecture additive (livret de lecture, contes, romans, poésie, etc.).

La présentation exhaustive de ces matériels demande un rappel historique qui montre la continuité et la rupture de cette activité qui s'est aujourd'hui relativement stabilisée autour de la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

Démarche pour la production de matériels

L'expérience nigérienne en matière de production de matériels bilingues est originale, les premières écoles bilingues ayant en 1973 démarré sans aucun programme. La méthodologie de l'enseignement des langues nationales adoptée alors consiste à produire de supports in situ, à partir des recherches effectuées sur le terrain. Partant d'un thème qui constitue le centre d'intérêt des élèves, retenu de manière consensuelle (par exemple le tissage ou la forge), l'enseignant effectue le point des connaissances de la classe, planifie une enquête sur le terrain en répartissant les tâches, accompagne les élèves pour la collecte des données. De retour en classe, toujours sous la conduite de l'enseignant, les élèves exploitent les données et

construisent au tableau un texte portant sur le thème de la sortie. Ce texte va servir de support pour les leçons de lecture, de langage et d'écriture mais aussi de toutes les disciplines inscrites au programme du primaire (classique). Les matériels des écoles classiques en langue française servent de boussole mais n'interfèrent pas directement dans la conduite des leçons dans les classes bilingues. Tous les textes produits sont compilés pour servir de ressources à l'école.

Les programmes de l'enseignement du premier degré adoptés en 1989 restructurent les contenus d'enseignement sur la base de la pédagogie par objectifs (PPO) et dégagent une plage spécifique à l'enseignement en langues nationales, assortie d'un emploi du temps. Dès lors les matériels à utiliser dans les classes bilingues feront l'objet de production systématique par des équipes multidisciplinaires, constituées autour des noyaux de linguistes en fonction des langues nationales à enseigner. Cette démarche sera de manière générale reconduite par toutes les initiatives. La seule différence entre elles réside dans la qualité des experts chargés d'encadrer et d'accompagner les équipes de rédacteurs.

Sources et types de matériels disponibles dans les classes

La DCPLN est pourvoyeuse de deux générations d'ouvrages pédagogiques liées au glissement de la réforme de l'approche par les compétences à l'approche par les situations. Si sur le terrain, on peut rencontrer les deux types de produits et bien d'autres, les seuls matériels recommandés aujourd'hui dans les écoles bilingues relèvent de l'approche par les situations (APS). Pour ce qui concerne l'enseignement formel, notamment les niveaux préscolaire et primaire, l'état de production se dresse comme suit.



Matériels produits dans les langues nationales de la 1ère vague APS et en arabe

	Niveau	Titres	Observations
1	Précolaire	Programme du préscolaire section 1	Disponibles dans le 5 premières langues outillées (fulfulde, hausa, kanuri, sonay-zarma et tamajaq)
2		Livret Pré-mathématiques section 1	
3		Guide Pré-mathématiques section 1	
4		Guide langue section 1	
5	1 ^{re} Année	Programme d'étude	Disponibles dans les 8 langues nationales outillées
6		Manuel langue	
7		Manuel maths	
8		Guide langue	
9		Guide maths	
10		Guide EPS	
11		Guide STE	
12		Guide ECM	
13		Guide Français	
14		Guide ES	
15		Manuel Français	français
16		Manuel arabe	arabe
17		Guide langue arabe	arabe
18		Guide Étude islamique	arabe
19	2 ^e Année	Programme d'étude	Disponibles dans le 5 premières langues outillées
20		Manuel langue	
21		Manuel maths	
22		Guide langue	
23		Guide maths	
24		Guide EPS	
25		Guide Art et Culture	
26		Guide STE	
27		Guide ECM	
28		Guide ES	
29		Manuel Français	français
30		Manuel langue arabe	arabe
31		Guide langue arabe	arabe
32		Guide Etudes islamiques	arabe
33	3 ^e Année	Programme d'étude	Disponibles dans le 5 premières langues outillées
34		Manuel langue	
35		Manuel maths	
36		Manuel STE	
37		Manuel Histoire-géographie	
38		Manuel ECM	
39		Guide langue	
40		Guide maths	
41		Guide Histoire-géographie	
42		Guide EPS	
43		Guide Art et Culture	
44		Guide STE	
45		Manuel langue arabe	arabe
46		Guide langue arabe	arabe
47		Guide Etudes islamiques	arabe
48	4 ^e Année	Programme d'étude	Disponibles dans le 5 premières langues outillées

	Niveau	Titres	Observations
49		Manuel langue	
50		Manuel maths	
51		Manuel STE	
52		Manuel Histoire-géographie	
53		Manuel ECM	
54		Guide langue	
55		Guide maths	
56		Guide Histoire-géographie	
57		Guide EPS	
58		Guide Art et Culture	
59		Guide STE	
60		Manuel langue arabe	arabe
61		Guide langue arabe	arabe
62		Guide Etudes islamiques	arabe

Sources : Données fournies par la DCPLN, Division de (2020)

Les matériels produits lors de la première d'extension linguistique, qui concerne les cinq langues principales et l'arabe standard, couvre les deux sections du préscolaire et les quatre premières années du primaire, soit entre au total 253 titres, toutes langues confondues. Toutes les disciplines au programme en sont pourvues.

Le projet NECS a également produit deux séries d'ouvrages, en raison du passage de l'approche rapide de la lecture (ARL) à l'approche systématique

de la lecture et donc de changement d'agence accompagnatrice. Les produits en circulation jusqu'à la clôture du projet concernent le domaine des langues et couvrent essentiellement la première année.

La production de ELAN Niger procède de la contextualisation des matériels conçus par les membres du groupe d'experts ELAN –Afrique. Elle concerne le français et le hausa, seule langue nationale retenue dans le cadre de cette initiative.

Matériels produits dans la langue nationale du programme ELAN-Niger

	Niveau	Titres	Observations/ sens
1	1 ^e Année	Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture (2013)	Document destiné à l'enseignant
2	2 ^e Année	Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français, Principes et démarche (2014)	
3	2 ^e Année	Français2, Un manuel d'activités, de découvertes et de jeux, venant en appui au curriculum du français (2015)	
4	1 ^e Année	Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 1 Aji na farko na koyo (2013)	Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire 1
5	2 ^e Année	Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 2 Shekara ta biyu da koyo (2014)	Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire 2
6	3 ^e Année	Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 3 Littafin gwaji Aji na 3 (2015)	Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire 3
7	-	Mallette ELAN (pour faciliter le transfert de L1 à L2)	Contenu : classeur de jeu de livrets, assortiment de jeux, affiches, étiquettes de jours, mois et année, outils pour enseigner la phonologie

Sources : ELAN-Afrique Niger 2021

Les matériels ELAN couvrent les trois premières années de scolarisation et comme dans le cas de NECS, ils se limitent au domaine langagier. Mais ELAN appuie aussi le pays dans la conception et la production des matériels de planification didactique et d'évaluation.

Cette étude a été réalisée par :

- Christelle Mignot, Doctorante en Sciences du langage (éducation bi/plurilingue), France
- Yombo Gbangou, Inspecteur de l'Éducation Nationale, doctorant en Sciences de l'Éducation, Burkina Faso
- Zakaria Nounta, Docteur en Sciences du langage (linguistique), Mali

Coordonnée par :

- Philippe Humeau, consultant, directeur associé de Quale

Avec la participation de :

- Pr Moussa Daff, Docteur d'État en Linguistique, Professeur des Universités, Sénégal
- Dr Babacar Diouf, Inspecteur de l'Éducation Nationale, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Sénégal
- Maman Mallam Garba, Docteur en Sciences du langage (linguistique), Niger
- Mohamed Miled, Professeur émérite, Tunisie
- María Dolores Meseguer Semitiel, consultante

Pour toute demande ou toute autre information
sur ce rapport, veuillez contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
Section éducation
Route des Almadies, Immeuble Madjiguène
B.P. 29720, Dakar-Yoff, Sénégal
www.unicef.org/wca

