

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

Rapport pays : Burkina Faso



# Table des matières

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>RESUMÉ EXÉCUTIF</b>  | <b>39</b> |
| <b>INTRODUCTION</b>   | <b>40</b> |
| <b>MÉTHODOLOGIE</b>   | <b>41</b> |
| Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain                             | 41        |
| Choix des acteurs éducatifs enquêtés  | 41        |
| Difficultés rencontrées et limites de l'étude   | 41        |
| <b>1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE</b>  | <b>42</b> |
| <b>1.1</b> La diversité ethnique du Burkina Faso  | 42        |
| <b>1.2</b> La diversité linguistique du Burkina Faso  | 42        |
| <b>1.3</b> La politique linguistique du Burkina Faso  | 43        |
| <b>2. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE</b>                                       | <b>44</b> |
| <b>2.1</b> Les années 70 : début de la valorisation des langues nationales du Burkina Faso  | 44        |
| <b>2.2</b> 1979 : la première réforme bilingue de l'éducation                               | 44        |
| <b>2.3</b> 1994 : les mesures prises après les états généraux de l'éducation                | 44        |
| <b>3. ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : LES EXPÉRIMENTATIONS TRANSFERÉES A L'ÉTAT</b>           | <b>45</b> |
| <b>3.1</b> 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        |
| <b>3.2</b> 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        |
| <b>3.3</b> Remarque générale concernant les écoles Solidar Suisse et Tin Tua                | 50        |
| <b>3.4</b> 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        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4. ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : ETAT DES LIEUX ACTUEL</b>   | <b>53</b> |
| 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        |
| <b>5. LES OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE D'UN ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE DE QUALITÉ</b>  | <b>59</b> |
| 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        |
| <b>6. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE</b>   | <b>65</b> |
| 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        |
| <b>CONCLUSION</b>   | <b>68</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | <b>69</b> |
| <b>ANNEXE : nombre de personnes interrogées par type et par localité lors de l'enquête de terrain</b>   | <b>74</b> |

# Sigles et abréviations

---

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

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ONEPAFS</b>  | Office nationale d'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective         |
| <b>ONG</b>      | Organisation non gouvernementale  |
| <b>OSEO</b>     | Organisation suisse d'entraide ouvrière   |
| <b>PASEC</b>    | Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN                                       |
| <b>PDSEB</b>    | Programme de développement stratégique de l'éducation de base                                   |
| <b>PDT</b>      | Pédagogie du Texte  |
| <b>PNDES</b>    | Programme national de développement économique et social  |
| <b>PPO</b>      | Pédagogie par objectif  |
| <b>PREFA</b>    | Projet d'appui à l'Enseignement primaire bilingue Franco-Arabe                                  |
| <b>PRODEC</b>   | Programme décennal de développement de l'éducation  |
| <b>PRONAA</b>   | Programme national d'accélération de l'alphabétisation  |
| <b>PSEF</b>     | Programme sectoriel de l'éducation et de la formation   |
| <b>SP-PLNEC</b> | Secrétariat permanent de la promotion des langues nationales et de l'éducation à la citoyenneté |
| <b>TT</b>       | Tin tua   |
| <b>UNICEF</b>   | 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 : soixante<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup>Sanogo 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 coûteuse<sup>2</sup>.

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 États<sup>3</sup>.

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 »<sup>4</sup>.

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.

<sup>2</sup>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

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

<sup>3</sup>Mignot, 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)*

<sup>4</sup>Ki-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 enquêtés<sup>5</sup>

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.

<sup>5</sup>Voir 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 %) »<sup>6</sup>.

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.

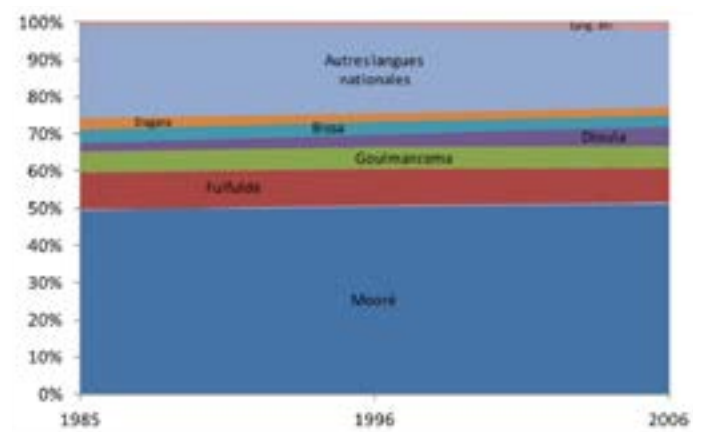
## 1.2 La diversité linguistique du Burkina Faso

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 tamacheq<sup>7</sup> ».

En ce qui concerne le poids démographique de chacune de ces langues, une étude conduite en 2010<sup>8</sup> 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, 1985-2006<sup>9</sup>**



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

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

<sup>7</sup>Nikiema 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.

<sup>8</sup>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, Université Laval, Québec, 2010

<sup>9</sup>Ibid

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     | Sénoufo     | 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 officielle<sup>10</sup> 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<sup>er</sup> 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 valorisants<sup>11</sup> », 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.

<sup>10</sup>Article 35 de la Constitution du 27 Janvier 1997

<sup>11</sup>Référence : 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 études<sup>12</sup> 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 10<sup>13</sup> 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 »<sup>14</sup>.

### 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)<sup>15</sup>.

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 évaluation<sup>16</sup>».

<sup>12</sup>Brock-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

<sup>13</sup>Ces commissions sont au nombre de 26 actuellement (source : Lascolaf)

<sup>14</sup>Source : ELAN/OIF - Lascolaf

<sup>15</sup>*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

<sup>16</sup>*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 cycle<sup>17</sup> ».

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'Unicef<sup>18</sup>, 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) »<sup>19</sup>
- 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 ».

<sup>17</sup>Source : ELAN/OIF - Lascolaf

<sup>18</sup>Ces écoles ont été progressivement transformées en écoles bilingues.

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

<sup>20</sup>Lascolaf 2010.

<sup>21</sup>Dont 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 présentées 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 adultes<sup>20</sup>. 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'État<sup>21</sup>.

### 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<sup>er</sup> 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 années<sup>22</sup> ».

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<br>Grammaire de la langue nationale<br>Phonétique française, histoire, géographie, science d'observation (programme de CE1) (80% du temps) | Expression orale<br>Lecture<br>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)

<sup>22</sup>Lewandowski, 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<br>Langue 1<br>(L1) | Français<br>Langue 2<br>(L2) | Horaire<br>Hebdomadaire`<br>(Sans les<br>2h30mn de<br>récréation) |
|-----------------------|--------------------------------------|------------------------------|---|
| 1 <sup>re</sup> année | 90%                                  | 10%                          | 27h30   |
| 2 <sup>e</sup> année  | 80%                                  | 20%                          | 27h30   |
| 3 <sup>e</sup> année  | 50%                                  | 50%                          | 27h30   |
| 4 <sup>e</sup> année  | 20%                                  | 80%                          | 27h30   |
| 5 <sup>e</sup> 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<sup>ème</sup> 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.) »<sup>23</sup>.

### 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<sup>re</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année : consolidation de l'écrit de l'arabe et du français à travers le transfert des acquisitions de 2<sup>e</sup> 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) ;

<sup>23</sup>Lascolaf 2010.

- En 4<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 »<sup>24</sup>, 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 E<sup>25</sup> (cycle préscolaire), les EPB et EPT (cycle primaire) et les CMS<sup>26</sup> (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 primaire<sup>27</sup> ;
- + **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%<sup>28</sup>.

- + 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 ans<sup>29</sup> ».

#### 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.

<sup>24</sup>« 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 2010<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup>Dans 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.

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

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

<sup>29</sup>« 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 2009<sup>30</sup>, 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<sup>e</sup> 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 Tua<sup>31</sup>

D'abord spécialisée dans l'alphabétisation 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 ouverts<sup>32</sup> 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 Satellites<sup>34</sup>.

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

<sup>30</sup>Balima 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

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

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

<sup>33</sup>Source : rapport final « évaluation des innovations en éducation non formelle »

<sup>34</sup>Lewandowski, 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 ans<sup>35</sup> ».

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 cible<sup>36</sup>».

### 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 didactique<sup>37</sup> ») 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**

<sup>35</sup>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 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.

<sup>36</sup>Ibid, page 7.

<sup>37</sup>Lascolaf 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 précoce<sup>38</sup>, 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 connue<sup>39</sup>».

### 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 mathématiques<sup>40</sup> et autant en première qu'en quatrième année de l'école primaire.

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

<sup>39</sup>« 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.

<sup>40</sup>En 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 <sup>ère</sup> année (CP1) | 42,1                           | 36,0                        |
| Bilingue     | 1 <sup>ère</sup> année (CP1) | 43,0                           | 45,4                        |
| Classique    | 4 <sup>e</sup> année         | 43,1                           | 38,0                        |
| Bilingue     | 4 <sup>e</sup> année         | 45,2                           | 45,8                        |

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

### 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<sup>e</sup> 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 <sup>ère</sup> année | 42,3                           | 42,9                        |
| Bilingue     | 1 <sup>ère</sup> année | 43,7                           | 54,9                        |
| Classique    | 4 <sup>e</sup> année   | 45,4                           | 39,4                        |
| Bilingue     | 4 <sup>e</sup> année   | 38,1                           | 38,0                        |

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

### 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).

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

<sup>42</sup> 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 bilingues<sup>43</sup>.

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 »<sup>44</sup>, 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 bissa, 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<br>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

<sup>43</sup>Ce point sera de nouveau abordé dans le dernier chapitre.

<sup>44</sup>P. 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 Tua<sup>45</sup> ;
- 233 écoles mettent en œuvre le curriculum MENAPLN/Solidar Suisse<sup>46</sup> 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 : |
| <b>8 écoles</b>                      | <b>173 écoles</b>  | <b>30 écoles</b>                    | <b>30 écoles</b>                                       |

### 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 subsaharienne<sup>47</sup> 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 »<sup>48</sup>.

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 élèves<sup>49</sup> » (ELAN (2014), p. 6).

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

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

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

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

<sup>49</sup>[https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/guide\\_elan\\_francais\\_final.pdf](https://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 bissa, 3 en fulfuldé et 5 en gulmancema.

##### 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/OSEO<sup>50</sup> 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 pilote<sup>51</sup>.

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 existantes<sup>52</sup> ».

<sup>50</sup>[https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/synthesecren-web.pdf](https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-web.pdf) p 8

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

<sup>52</sup>[https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/synthesecren-web.pdf](https://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 attendu<sup>53</sup> ».

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)<sup>54</sup> 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 « EQAmE<sup>55</sup> ») 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)<sup>56</sup> ».

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.

<sup>53</sup>Rapport ELAN de 2016, p. 28.

<sup>54</sup>L'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.

<sup>55</sup>EQAmE : Ecole Qualité Amie des Enfants

<sup>56</sup>« 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 différence<sup>57</sup> »

#### 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 insuffisant<sup>58</sup> (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 insérés<sup>59</sup> ». Ces processus sont facilités par

<sup>57</sup> « Bilan de Mise en oeuvre ELAN », UNICEF, Burkina Faso, 2017

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

<sup>59</sup> 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 »<sup>60</sup>.

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 concernés<sup>61</sup> ».

## 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 cursus<sup>62</sup> ».

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

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

<sup>62</sup>Propos 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 suivants<sup>63</sup> :

- 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'Éducation 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

<sup>63</sup>Une 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 autres<sup>64</sup> :

- 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 pays<sup>65</sup>».

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.<sup>66</sup> »

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

<sup>65</sup>Mignot, 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)*

<sup>66</sup>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

## 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 légal<sup>67</sup> ».

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 domaine<sup>68</sup> ».

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 2018<sup>69</sup> 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.

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

<sup>68</sup>Source : 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)

<sup>69</sup>Ouédraogo, 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 bilingue<sup>70</sup> 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.

<sup>70</sup>Boukary 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)<sup>71</sup>, 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

<sup>71</sup>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 », 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 Faso<sup>72</sup> 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**

---

<sup>72</sup>Notons 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 initiatives<sup>73</sup> (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.

---

<sup>73</sup>Par 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/Dejongh

# 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 25e anniversaire de la création du département de linguistique, Presses Universitaires, Cahiers du CERLESHS, 2<sup>ème</sup> 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](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://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](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        | -        |
|    | <b>Total général</b>                       | <b>65</b> | <b>65</b> | <b>37</b> | <b>15</b> | <b>8</b> | <b>5</b> |