



# Table des matières

---

|   |            |
|---|------------|
| <b>RÉSUMÉ EXÉCUTIF</b>  | <b>125</b> |
| <b>INTRODUCTION</b>   | <b>126</b> |
| <b>MÉTHODOLOGIE</b>   | <b>127</b> |
| <b>1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE</b>  | <b>129</b> |
| 1.1. Carte ethnolinguistique  | 129        |
| 1.2. Langues en présence et statuts de ces langues  | 129        |
| 1.3. Documents et lois en faveur de la diversité linguistique   | 130        |
| <b>2. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : HISTORIQUE DE 1973 À 2003</b>   | <b>131</b> |
| 2.1. Les premières réformes   | 131        |
| 2.2. De 1973 à 1998 : vers la promulgation de la LOSEN  | 131        |
| 2.3. De 1998 à 2003 : le projet de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue  | 132        |
| 2.4. Bilan de 1973 à 2003   | 133        |
| <b>3. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE : DE 2004 À 2021</b>  | <b>133</b> |
| 3.1. Le cadre d'orientation du curriculum (2006 et 2012)  | 133        |
| 3.2. L'expérimentation puis l'extension de l'APS/bilinguisme  | 134        |
| 3.3. Analyse du projet de généralisation de l'APS/bilinguisme   | 134        |
| 3.4. Expérimentations bi-plurilingues récentes en complément des écoles APS/bilinguisme   | 134        |
| 3.4.1. Le projet NECS et l'APL (approche systématique de la lecture)  | 135        |
| 3.4.1.1. Présentation du projet   | 135        |
| 3.4.1.2. Évaluation du projet   | 136        |
| 3.4.1.2.1. Résultats d'apprentissage constatés  | 136        |
| 3.4.1.2.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS  | 136        |
| 3.4.2. Les écoles bilingues CONCERN   | 137        |
| 3.4.3. Le projet ELAN et l'approche rapide de la lecture (ARL)  | 137        |
| 3.4.3.1. État des lieux actuel du programme ELAN  | 138        |
| 3.4.3.2. Résultats d'apprentissage constatés  | 138        |
| 3.4.3.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative ELAN  | 140        |
| <b>4. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE AU NIGER : ANALYSE</b>  | <b>140</b> |
| 4.1. Le bi-plurilinguisme scolaire vu par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs : entre adhésion et rejet                 | 140        |
| 4.2. Les principales faiblesses du bi-plurilinguisme scolaire   | 141        |
| 4.2.1. Insuffisance de la formation et de l'accompagnement des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire                              | 141        |
| 4.2.2. Problèmes de gestion des enseignants   | 142        |
| 4.2.3. Indisponibilité des matériels didactiques  | 142        |
| 4.2.4. Des programmes qui se concentrent principalement sur les premières années de l'école primaire et sur les langues premières | 143        |
| 4.2.5. Manque d'une mise en œuvre de la politique linguistique pour gérer la pluralité des langues en classe                      | 143        |
| 4.2.6. Manque de statistiques à jour concernant la réforme bilingue   | 143        |
| 4.2.7. Manque d'accompagnement de la réforme  | 144        |
| 4.2.8. Réserves de certains acteurs quant au bi-plurilinguisme scolaire   | 145        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BILINGUE</b>  | <b>145</b> |
| 5.1. S'assurer de la dotation des écoles en intrants pédagogiques  | 145        |
| 5.2. Former les acteurs éducatifs du bi-plurilinguisme scolaire  | 145        |
| 5.3. Gérer les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire   | 146        |
| 5.4. Prévoir une planification de la réforme bi-plurilingue  | 146        |
| 5.5. Mettre à jour les données statistiques relatives à l'enseignement bi-plurilingue  | 146        |
| 5.6. Évaluation du dispositif en son état actuel   | 147        |
| 5.7. Prévoir davantage de financements internes  | 147        |
| 5.8. Démontrer les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues et sensibiliser les populations                                       | 147        |
| <b>CONCLUSION</b>  | <b>148</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>   | <b>149</b> |
| <b>ANNEXE 1 – Participants à l'enquête</b>   | <b>152</b> |
| <b>ANNEXE 2 – Évolution de l'enseignement bilingue et caractéristiques des initiatives mises en oeuvre dans le secteur formel au Niger 1973-2021</b> | <b>160</b> |
| <b>ANNEXE 3 – Matériels didactiques au Niger</b>   | <b>162</b> |



# Sigles et abréviations

---

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>AFD</b>                | Agence française de développement  |
| <b>AME</b>                | Association des mères éducatrices  |
| <b>AMN</b>                | Association des municipalités du Niger   |
| <b>APC</b>                | Approches par compétences  |
| <b>APE</b>                | Association des parents d'élèves   |
| <b>APS</b>                | Approche par situations (approche située)  |
| <b>ARL</b>                | Approche rapide de la lecture  |
| <b>ASAUNIL</b>            | Association des auteurs et écrivains en langues nationales   |
| <b>ASL</b>                | Apprentissage systématique de la lecture   |
| <b>AUF</b>                | Agence universitaire de la Francophonie  |
| <b>BEPC</b>               | Brevet d'enseignement du premier cycle   |
| <b>BIE</b>                | Bureau international pour l'éducation, UNESCO  |
| <b>BM</b>                 | Banque mondiale  |
| <b>C2C</b>                | Classe de seconde chance   |
| <b>CAP</b>                | Certificat d'aptitude pédagogique  |
| <b>CCEAJ</b>              | Centre communautaire d'éducation alternative des jeunes  |
| <b>CDGES</b>              | Comité de gestion décentralisée d'établissement scolaire   |
| <b>CE1</b>                | Cours élémentaire 1ère année   |
| <b>CE2</b>                | Cours élémentaire 2e année   |
| <b>CEA</b>                | Centre d'éducation alternative   |
| <b>CEAP</b>               | Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique  |
| <b>CFEEN</b>              | Certificat de fin d'étude d'école normal   |
| <b>CI</b>                 | Cours d'initiation   |
| <b>CM1</b>                | Cours moyen 1ère année   |
| <b>CM2</b>                | Cours moyen 2e année   |
| <b>COGES</b>              | Comité de gestion des établissements scolaires   |
| <b>CREN</b>               | Centre de recherche en éducation de Nantes   |
| <b>CT</b>                 | Collectivité territoriale  |
| <b>CU</b>                 | Commune urbaine  |
| <b>DCPLN</b>              | Direction des curricula et de la promotion des langues nationales  |
| <b>DES/CP</b>             | Direction de l'évaluation scolaire et du concours professionnel  |
| <b>DFIC</b>               | Direction de la formation initiale et continue   |
| <b>DGDCT</b>              | Direction générale de la décentralisation et des collectivités territoriales   |
| <b>DGEP/PLN</b>           | Direction générale l'enseignement primaire et de la promotion des langues nationales   |
| <b>DGPLN</b>              | Direction générale de la promotion des langues nationales  |
| <b>DGPQ/N</b>             | Direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation  |
| <b>DGR/R/PLE/<br/>EC</b>  | Direction générale de la réforme, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique                                     |
| <b>DPG</b>                | Déclaration de politique générale  |
| <b>DREP/<br/>APPLN/EC</b> | Direction régionale de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique |
| <b>DRH</b>                | Directeur des ressources humaines  |
| <b>EB</b>                 | Ecole bilingue   |
| <b>EGMA</b>               | Early grade mathematics assessment   |
| <b>EGRA</b>               | Early grade reading assessment   |
| <b>EI</b>                 | Entretien individuel   |
| <b>ELAN</b>               | Ecole et langues nationales en Afrique   |
| <b>EN</b>                 | Ecole normale  |
| <b>ENI</b>                | Ecole normale d'instituteurs   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>ENS</b>               | Ecole normale supérieure (Université Abdou Moumouni, Niamey)   |
| <b>FG</b>                | Focus group  |
| <b>GE</b>                | Guide d'entretien  |
| <b>GS</b>                | Gouvernement scolaire  |
| <b>IAENF</b>             | Inspection d'alphabétisation et de l'éducation non formelle  |
| <b>ICEP</b>              | Inspection/ inspecteur communal-e de l'enseignement du cycle primaire  |
| <b>IDEA</b>              | Institut pour le développement de l'éducation en Afrique   |
| <b>IEB</b>               | Inspection/ Inspecteur de l'enseignement de base   |
| <b>IEP</b>               | Inspection/ Inspecteur de l'enseignement primaire  |
| <b>IFADEM</b>            | Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres  |
| <b>IFAENF</b>            | Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle   |
| <b>INDRAP</b>            | Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogique  |
| <b>IP</b>                | Inspecteur principal   |
| <b>ISESCO</b>            | Organisation du monde islamique pour l'éducation, les sciences et la culture   |
| <b>L1</b>                | Langue première  |
| <b>L2</b>                | Langue seconde   |
| <b>LM</b>                | Langue maternelle  |
| <b>LN</b>                | Langue nationale   |
| <b>LOSEN</b>             | Loi portant orientation du système éducatif nigérien   |
| <b>MdE</b>               | Monde des enfants (ONG)  |
| <b>MEN</b>               | Ministère de l'éducation nationale   |
| <b>MEP/A/<br/>PLN/EC</b> | Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique |
| <b>NECS</b>              | Niger education and community strengthening  |
| <b>NECS+</b>             | Niger education and community strengthening, phase aditionnelle  |
| <b>OIF</b>               | Organisation internationale de la Francophonie   |
| <b>ONG</b>               | Organisation non gouvernementale   |
| <b>PAEQ</b>              | Programme d'appui à une éducation de qualité   |
| <b>PASEC</b>             | Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN  |
| <b>PDDE</b>              | Programme décennal de développement de l'éducation au Niger  |
| <b>PPO</b>               | Pédagogie par objectifs  |
| <b>PSEF</b>              | Programme sectoriel de l'éducation et la formation   |
| <b>PTF</b>               | Partenaire technique et financier  |
| <b>PTSEF</b>             | Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation  |
| <b>RESEN</b>             | Rapport d'état du système éducatif national  |
| <b>RH</b>                | Ressources humaines  |
| <b>SG</b>                | Secrétariat/ Secrétaire général  |
| <b>SNEN</b>              | Syndicat national des enseignants du Niger   |
| <b>SP</b>                | Secteur pédagogique  |
| <b>SP</b>                | Secrétaire permanent   |
| <b>STS</b>               | School to school (Cabinet d'études)  |
| <b>TAMA</b>              | Taux d'accroissement moyen annuel  |
| <b>TAP</b>               | Taux d'achèvement primaire   |
| <b>TBA</b>               | Taux brut d'admission  |
| <b>TBS</b>               | Taux brut de scolarisation   |
| <b>TCR</b>               | Transfert des compétences et des ressources  |
| <b>TICE</b>              | Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement  |
| <b>UAM</b>               | Université Abdou Moumouni  |
| <b>UNESCO</b>            | Organisation des Nations-Unies pour la science et l'éducation  |
| <b>UNICEF</b>            | Fonds des Nations-Unies pour l'enfance   |

# Résumé exécutif

La présente étude porte sur l'analyse critique de l'évolution de la mise en œuvre de la réforme multilingue dans le système éducatif nigérien au cours de la dernière décennie, dans l'optique de dégager les perspectives possibles quant à sa généralisation. Elle s'inscrit dans une approche qualitative et repose sur la revue documentaire des productions récentes concernant le bi-plurilinguisme scolaire au Niger et sur le recueil des représentations sociales de différents acteurs éducatifs et partenaires de l'école concernant « le multilinguisme » et « l'éducation bi-plurilingue ». Ces acteurs et partenaires ont été sélectionnés en fonction de leur rôle et de leur position institutionnelle.

Au Niger, la généralisation de l'enseignement bilingue semble être une finalité fixée par l'État, pour le moins une option très forte. En effet, la réforme curriculaire, engagée en 2012, est fondée sur le bilinguisme. Les « écoles bilingues APS » (du nom de l'approche : Pédagogie Par les Situations), issues de cette réforme, sont officiellement au nombre de 5 000, soit environ 30 % des écoles primaires au Niger. Ce dispositif d'écoles bilingues géré par l'État dans le cadre du nouveau curriculum est complété par deux initiatives d'expérimentation de l'enseignement bilingue : le projet ELAN (École & Langue Nationale en Afrique) et celui de l'ONG Concern International (dont les écoles ne sont qu'en partie bilingues).

Cependant, la réalité de l'enseignement bilingue est plus incertaine puisque le manque de données de suivi ne permet pas de connaître précisément le niveau de mise en œuvre de la réforme bi-plurilingue par l'État. D'après les acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête, il semblerait en effet que la réforme curriculaire ne soit pas réellement appliquée sur tout le territoire nigérien, et que de nombreuses écoles « dites bilingues » fonctionnent en réalité de manière monolingue.

Par ailleurs, si l'enseignement bilingue est défendu dans son principe par les acteurs politiques et éducatifs pour des raisons autant culturelles (promotion des langues et cultures nationales) qu'éducatives (amélioration de l'acquisition des compétences et aussi de l'apprentissage du français), son appropriation, notamment par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs de terrain apparaît mitigée. En effet les difficultés de mise en œuvre de la réforme curriculaire, qui se traduisent par une formation des

enseignants insuffisante et peu pertinente par rapport aux exigences du bilinguisme, par une documentation pédagogique certes variée, mais dont la qualité mérite d'être améliorée, par l'indisponibilité des matériels didactiques dans les classes ou encore par l'absence de données de suivi-évaluation, compromettent la qualité de cet enseignement. De plus, la faible perception de la plus-value par les parents et le défaut d'accompagnement des enseignants conduisent à réduire l'intérêt et la motivation en faveur de l'enseignement bilingue.

Par conséquent, si la généralisation de l'enseignement bilingue est engagée en s'appuyant sur des bases juridiques solides, elle reste cependant fragile sur le plan opérationnel.

Aussi, pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage via la concrétisation de la volonté de l'État en faveur d'une meilleure prise en compte des langues première des enfants, cette étude a démontré que dix défis restaient à relever :

1. Prise en compte de la didactique bi-plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants.
2. Production de davantage de ressources bilingues pour les classes (notamment en ce qui concerne le transfert de la L1 vers la L2), et pas uniquement en début de scolarité primaire.
3. Amélioration de la mise à disposition de ces ressources dans les écoles.
4. Amélioration des modalités de recrutement et d'affectation des enseignants de classes bilingues (en fonction des langues parlées par les enseignants ou de la langue, objet de leur formation) et par les élèves sur chaque aire géographique.
5. Planification opérationnelle de la mise à l'échelle du bi-plurilinguisme scolaire.
6. Mise en place d'un système visant à démontrer concrètement les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues.
7. Évaluation des initiatives / projets / innovations / expérimentations mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis.
8. Mise à jour des données statistiques concernant l'enseignement bi-plurilingue.
9. Augmentation des financements internes en faveur du bi-plurilinguisme scolaire.
10. Sensibilisation des populations sur les avantages de l'enseignement bilingue sur la base des résultats avérés.

# Introduction

La société nigérienne est multilingue. Les Nigériens communiquent en utilisant leur langue maternelle et bien souvent une ou plusieurs autres langues, dont parfois le français. Cette dernière reste la langue officielle du pays, mais les enfants la découvrent à leur entrée à l'école. Et toutes celles et ceux qui ne sont pas scolarisés peineront probablement à atteindre un niveau fonctionnel dans cette langue.

Certes, l'État nigérien a inscrit le multilinguisme dans ses textes, mais la définition d'un aménagement linguistique précisant les places et rôles respectifs des langues nationales et officielles reste à parachever.

C'est dans le domaine éducatif que le multilinguisme est le plus avancé, même si la réforme bi-plurilingue en cours nécessite d'être portée par une dynamique forte.

Au Niger en effet, la réforme entreprise pour introduire les langues nationales à l'école date des années 70 et se caractérise par l'expérimentation d'initiatives diverses, tantôt complémentaires tantôt concurrentielles, menées avec l'accompagnement de partenaires extérieurs.

Au cours de ces dernières années, on voit se dessiner une tendance à la fédération des pratiques bilingues autour de l'approche mise en œuvre dans le cadre de la réforme curriculaire.

Où en sommes-nous exactement ? La volonté d'étendre et/ou de généraliser le bi-plurilinguisme scolaire est-elle réellement mise en œuvre ? Comment ?

La présente étude vise à répondre à ces questions en complétant la connaissance validée concernant les expériences d'enseignement bi-plurilingue au Niger, notamment pour la période 2010 à 2021, et en rendant compte des évaluations des initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours dans le pays.

À travers une approche résolument qualitative impliquant un panel d'acteurs éducatifs consultés à Niamey, Tillabéri, dans la région de Dosso et à Diffa, l'étude entend par ailleurs mieux appréhender les défis liés à l'enseignement bilingue au Niger avant d'envisager les stratégies de leur résorption vers une généralisation du bilinguisme scolaire.



© UNICEF/UN0318704/Dejongh

# Méthodologie

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a permis de constituer :

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

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

## Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain

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

Sur le plan géographique, quatre zones ont été choisies : Niamey (capitale), Tillabéri (ville moyenne), Région de Dosso (zone rurale) et Diffa (zone d'insécurité).

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

- une langue véhiculaire (le hausa) ;
- une langue vernaculaire (le fulfulde) ;
- une langue intermédiaire (le zarma).

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

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

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

| Variables retenues |               | Localités       | Langues  |
|--------------------|---------------|-----------------|----------|
| Géographique       | Linguistique  |                 |          |
| Capitale           | Véhiculaire   | Niamey          | Hausa    |
| Ville moyenne      | Intermédiaire | Tillabéri       | Zarma    |
| Zone rurale        | Vernaculaire  | Région de Dosso | Fulfulde |
| Zone d'insécurité  | -             | Diffa           | Kanuri   |

## Choix des acteurs éducatifs enquêtés<sup>1</sup>

Les personnes consultées dans le cadre de cette étude appartiennent à 6 catégories socio-professionnelles :

- Acteurs de terrain en charge de la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire ;
- Formateurs de formateurs ;
- Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme ;
- Partenaires sociaux de l'éducation ;
- Partenaires techniques et financiers ;
- Gestionnaires et bénéficiaires de l'action éducative.

Notons toutefois qu'il peut y avoir des chevauchements possibles entre les différents groupes. Par exemple, les directeurs régionaux sont à la fois autorités éducatives et cadres pédagogiques sur le terrain.

## Thématiques abordées lors des enquêtes

Les enquêtes ont porté sur :

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

<sup>1</sup>Voir le détail concernant les personnes interviewées en ANNEXE 1

## Difficultés rencontrées et limites de l'étude

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

Par ailleurs, la réserve vis-à-vis de la position officielle ou la non-maitrise du sujet semblent avoir été parfois des mobiles de résistance ou de désistement de la part de certains acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours répondu aux sollicitations des enquêteurs.

Enfin, la période de collecte a coïncidé avec la période électorale, ce qui a limité la disponibilité des agents de l'Etat.



© UNICEF/JN0318699/DeJongh

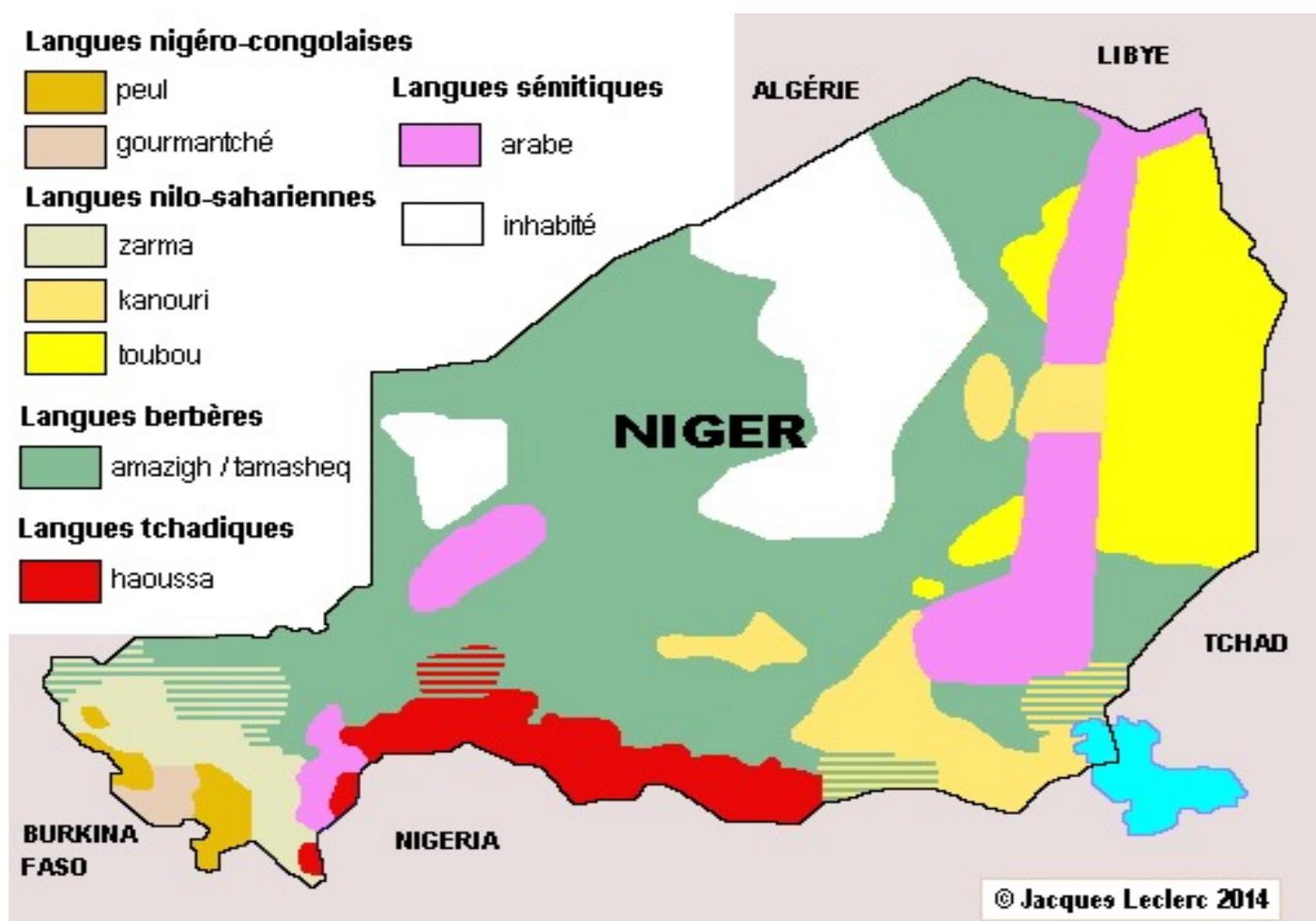
# 1. Contexte sociolinguistique

Le Niger compte 11 langues nationales. Héritage de la période coloniale, le français est la seule langue dotée du statut privilégié de « langue officielle », ce qui fait d'elle le principal médium de l'administration, de la justice, des médias publics et de l'enseignement dans tous les segments du système éducatif nigérien.

## 1.1. Carte ethnolinguistique

Le Niger est administrativement divisé en 8 régions dont Niamey, la capitale du pays. Ces régions sont à leur tour subdivisées en 63 départements.

Aucun de ces découpages ne correspond terme à terme à un découpage linguistique. Les langues se côtoient et s'interpénètrent générant ainsi des locuteurs à compétences plurilingues. La carte ci-dessous en donne un aperçu.



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

## 1.2. Langues en présence et statuts de ces langues

Les langues cibles de l'enseignement bilingue, selon le dispositif juridique en vigueur, sont celles qui sont dotées d'un statut formel : la langue officielle et les langues nationales.

Afin de mieux saisir les enjeux qui sous-tendent la promotion des langues nationales au Niger, le tableau ci-dessous montre les familles linguistiques des langues nationales et un aperçu de leur place dans la société ainsi que de leur utilisation dans les domaines clés de la vie courante.

**Tableau 2 : Familles des langues et domaines clés de leur utilisation**

| Familie linguistique | Groupes        | Instances de promotion linguistique |             |                   |        |        |     |
|----------------------|----------------|-------------------------------------|-------------|-------------------|--------|--------|-----|
|                      |                | Langues                             | École       | AENF <sup>2</sup> | Médias | Presse |     |
| 1                    | Afro-asiatique | Sémitique                           | Arabe       | non               | non    | oui    | non |
| 2                    |                | Tchadique                           | Buduma      | non               | non    | oui    | non |
| 3                    |                |                                     | Hausa       | oui               | oui    | oui    | oui |
| 4                    |                | Berbère                             | Tamajaq     | oui               | oui    | oui    | non |
| 5                    | Indo-européen  | Roman                               | Français    | oui               | oui    | oui    | oui |
| 6                    | Langue mixte   | Mixte                               | Tagdalt     | non               | non    | oui    | non |
| 7                    |                |                                     | Tassawaq    | non               | non    | oui    | non |
| 8                    | Niger-Congo    | Atlantique                          | Fulfulde    | oui               | oui    | oui    | non |
| 9                    |                | Gur                                 | Gulmancema  | non               | oui    | oui    | non |
| 10                   | Nilo-saharien  | Saharien                            | Kanuri      | oui               | oui    | oui    | non |
| 11                   |                | Songhay                             | Sonay-Zarma | oui               | oui    | oui    | oui |
| 12                   |                | Saharien                            | Tubu        | non               | oui    | oui    | non |

Source : MALLAM GARBA 2015, Communication faite à l'occasion de la fête de la Science

Sur les 12 langues en présence dans la lice de positionnement social, une seule est d'origine européenne, le français. Les 11 autres sont, de par leur formation historique, soit des langues issues d'une filiation directe soit des langues dites mixtes, c'est-à-dire historiquement composées d'éléments issus de deux ou trois langues.

Il existe deux langues dont la classification et même les liens de rapprochement ne sont pas définitivement établis : le tassawaq et le tagdalt. Toutes deux comportent des mots venus de deux ou trois des langues suivantes : tamajaq, arabe, sonay-zarma (appelé aussi songhay) et hausa.

Du point de vue sociolinguistique, c'est-à-dire des rapports de force qui existent entre les langues, on note que trois langues sont les seules à être utilisées dans tous les domaines de promotion linguistique : le français, le hausa et le sonay-zarma. Ce sont les langues les plus utilisées, y compris par des locuteurs dont elles ne sont pas les langues premières. Dominantes sur le marché linguistique, elles sont dites langues véhiculaires, c'est-à-dire langues de premier recours pour la communication entre locuteurs de langues différentes. Le français et le hausa sont véhiculaires au plan national et le sonay-zarma à l'Ouest du pays, y compris à Niamey, la capitale. Ces langues sont très fréquentes sur les marchés, dans les grandes rencontres, dans les cérémonies, sur les lieux de travail, etc.

Les autres sont réservées à la communication au sein de la famille ou des groupes ethniques, d'où leur désignation de langues vernaculaires.

L'utilisation des langues dans les médias n'est pas égalitaire car le nombre d'émissions hebdomadaires réalisées varient selon les poids des langues. Par ailleurs, la langue privilégiée de l'écrit est le français et celles de l'oralité, les langues locales. Notons que le taux d'alphabétisme de la population nigérienne est l'un des plus faibles du continent, entre 27 et 31 % selon les sources.

### 1.3. Documents et lois en faveur de la diversité linguistique

Le Niger ne dispose pas encore de politique linguistique explicite ; néanmoins des textes juridiques existent qui encadrent de manière assez minimale l'utilisation des langues dans la société.

La Constitution actuelle du Niger, à l'image des six autres qui l'ont précédé, tout en reconnaissant au français le statut exclusif de langue officielle, pose le principe de l'égalité entre les langues nationales en ces termes :

« Toutes les communautés composant la Nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres. Ces langues

<sup>2</sup>AENF : Alphabétisation et Education Non Formelle

ont, en toute égalité, le statut de langues nationales. L'État veille à la promotion et au développement des langues nationales. La loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement. La langue officielle est le français. » (Article 5 de la Constitution de la VII<sup>e</sup> République du 25 novembre 2010).

La loi n° 2019-80 du 31 décembre 2019, quant à elle, fixe les modalités de promotion et de développement des langues nationales en République du Niger :

« Sont promues langues nationales : l'arabe, le buduma, le fulfuldé, le gulmancema, le hausa, le sonay-zarma, le tagdalt, le tamajaq, le tassawaq et le tubu. (Article 2) »

« Les usages institutionnels des langues nationales dans les secteurs publics, parapublics et privés sont autorisés par la présente loi. Est défini comme usage institutionnel d'une langue, l'utilisation codifiée orale ou écrite de cette langue. (Article 4) »

## 2. L'enseignement bi-plurilingue<sup>3</sup>: historique de 1973 à 2003

### 2.1 Les premières réformes

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

Or, les études<sup>4</sup> montrent que :

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

Aussi, conscient des impacts négatifs du monolinguisme scolaire sur les résultats des enfants, **le Niger a ouvert sa première classe bilingue hausa-français en 1973-1974, dans une école annexe de l'École Normale de Zinder.**

Au même moment, en 1974, les contours de l'utilisation des langues nationales à l'école ont été définis dans une note d'orientation du ministère en charge de l'éducation nationale. Ils portent sur l'adaptation de la formation aux réalités et aux besoins du pays et la volonté du Gouvernement de démocratiser l'accès à l'école sur la base des nouvelles mesures législatives, réglementaires et administratives. Tous les régimes, civils et militaires, qui se sont succédés se sont accordés à maintenir ce cap, d'où la longévité exceptionnelle de l'enseignement bi-plurilingue qui dure au Niger depuis 1973-74.

Il ressort en effet des documents exploités dans le cadre de cette étude que l'enseignement bi-plurilingue au Niger est le résultat d'un long processus lié à une volonté constante des Nigériens de voir leur système éducatif réformé.

### 2.2. De 1973 à 1998 : vers la promulgation de la LOSEN

Après cette première expérience bilingue dans le secteur formel, les écoles expérimentales se sont succédées au Niger, en étant parfois abandonnées à cause d'un manque de suivi.

Le rapport LASCOLAF 2010 (*Les Langues de Scolarisation en Afrique Francophone*) présente un historique détaillé de ces principales expérimentations et des principales décisions politiques prises pendant cette période :

« 1973 : Début, à la rentrée scolaire 1973-74, de l'expérimentation de l'enseignement bilingue hausa-français dans une école annexe de l'École Normale de Zinder.

1979 : À la rentrée scolaire 1979-80, existence d'au moins une école dans les cinq (5) langues nationales principales du pays. De 7 établissements à cette date, on passera à 42 en 1993 [...].

<sup>3</sup>Voir, en annexe 2, le tableau synthétique de présentation de l'évolution de l'enseignement bilingue et des principales caractéristiques des initiatives mises en œuvre dans le secteur formel au Niger de 1973 à 2021.

<sup>4</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

**1988** : Arrêt quasi-simultané du financement de l'expérimentation par les bailleurs des fonds extérieurs [...] malgré des évaluations internes et externes jugées concluantes.

**1991** : Tenue de la conférence nationale souveraine du Niger [...] Cette conférence réaffirme la volonté du pays de promouvoir l'ensemble des langues locales auxquelles elle attribue pour la première fois le statut juridique de langues nationales. [...]

**1992** : Réalisation d'une étude sectorielle sur l'éducation de base au Niger grâce à l'appui technique et financier de la Coopération technique allemande (GTZ) qui met en exergue le rôle déterminant de la langue d'enseignement dans la promotion des rendements scolaires. L'étude montre la nécessité de la relance de l'enseignement bilingue en raison du faible niveau en français des enseignants et de l'analphabétisme généralisé de la population.

**1997** : Ouverture d'un projet sectoriel de la coopération bilatérale nigéro-allemande exclusivement consacré à l'appui au développement et à la généralisation de l'enseignement bilingue au Niger : Projet d'Education de Base/ Promotion de l'Enseignement Bilingue (GTZ-2PEB). Avec trois phases de trois (3) ans chacune, ce projet qui s'inscrit dans la durée suscite de nouveaux espoirs, les écoles expérimentales ayant été quelque peu délaissée dès 1988.

**1998** : Promulgation de la Loi 98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1988 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN) qui offre au Niger, pour la première fois depuis 1948, un cadre institutionnel et juridique de référence pour le développement de son système éducatif. Une des innovations majeures de cette loi est l'option prise pour un enseignement bilingue tout au long des dix premières années de scolarisation que couvrent les cycles des bases I et II. Pour chaque enfant à scolariser, l'enseignement dans la langue de son milieu apparaît comme un droit<sup>5</sup>.

Trois articles clés de la LOSEN se rapportent à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif nigérien : les articles 10, 19 et 21 :

« Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent

comme disciplines d'enseignement dans les établissements scolaires et universitaires. Les textes organiques des différents degrés d'enseignement précisent les principes, les modalités, les contenus et la pédagogie des enseignements des langues. (LOSEN 1998, Article 10)

Le cycle de base I accueille les enfants âgés de six à sept ans. La durée normale de la scolarité est de six ans. La langue maternelle ou première est langue d'enseignement ; le français est matière d'enseignement à partir de la première année. (LOSEN 1998, Article 19)

Le cycle de base II accueille les enfants âgés de onze à treize ans. Sa durée normale est de quatre ans. Le français est langue d'enseignement et les langues maternelles ou premières, matières d'enseignement. (LOSEN 1998, Article 21)<sup>6</sup> »

### 2.3. De 1998 à 2003 : le projet de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue

Après 1998 et la promulgation de la LOSEN, les projets pilotes ont continué à se succéder, avec, comme objectifs, l'extension puis la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue<sup>7</sup> :

**1999** : Évaluation exhaustive des écoles expérimentales et mise en évidence de la supériorité de leurs performances par rapport à celles des écoles « classiques » (monolingues en français), malgré leur situation de quasi-abandon due d'une part au tarissement des financements extérieurs et d'autre part, à la désaffection des acteurs et partenaires de l'école bilingue.

**2000** : Ouverture de seize écoles bilingues pilotes dans le but d'expérimenter les dispositions de la loi 98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998 et de préparer la généralisation de l'enseignement bilingue : élaboration d'un curriculum bilingue, conception d'un système de formation

<sup>5</sup>Maurer Bruno, « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action », Études pays, AUF/ Paris, 2010

<sup>6</sup>Extraits de la LOSEN.

<sup>7</sup>Maurer Bruno, Ibid.

et de suivi, production de matériels didactiques, pédagogiques et de lecture additive nécessaires, élaboration d'une stratégie de communication pour le développement de l'enseignement bilingue.

2003 : Début de la mise en œuvre du Programme Décennal de Développement de l'Enseignement au Niger 2003-13 (PDDE), constitué de trois composantes : accès, qualité et développement institutionnel. La composante « qualité » comporte un sous-programme « enseignement bilingue » qui vise à l'extension significative de ce type d'enseignement afin de constituer une masse critique de 1 050 écoles, 3 292 enseignants et 89 680 élèves en 2007.

2003 : Fermeture prématurée du projet GTZ-2PEB en charge des écoles bilingues pilotes pour cause de changement de gouvernement et de réorientation politique de la République Fédérale d'Allemagne en matière coopération internationale.

## 2.4. Bilan de la période 1973 - 2003

De cet historique des expérimentations bilingues de 1974 à 2003, nous retenons que l'enseignement bi-plurilingue a fait ses preuves et qu'il a toujours été considéré comme prioritaire par l'État nigérien. Mais nous constatons aussi que ces expérimentations, bien qu'efficaces, sont systématiquement abandonnées pour des raisons budgétaires (arrêt des financements par les Partenaires Techniques et Financiers) ou politiques. Aussi, en 2003, la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue n'était toujours pas effective.

## 3. L'enseignement bi-plurilingue<sup>8</sup> : de 2004 à 2021

À partir de 2004, plusieurs décisions stratégiques sont prises en faveur de l'enseignement bi-plurilingue. Notamment la finalisation du document Cadre d'Orientation du Curriculum de l'éducation de base avec adoption de l'approche par les situations (APS) et le bi-plurilinguisme scolaire au niveau du cycle de base I en 2006<sup>9</sup> et le début de l'extension du bi-

plurilinguisme scolaire (extension accompagnée d'ateliers de production de ressources pédagogiques, de formations d'acteurs, etc.).

### 3.1. Le cadre d'orientation du curriculum (2006 et 2012)

Actuellement en vigueur, le document qui pose les fondements du curriculum spécifiquement bilingue, ses orientations générales, les programmes d'études et le régime pédagogique à expérimenter est le **Cadre d'orientation du Curriculum (COC)**, écrit en deux étapes : 2006 et 2012. Il constitue le référent absolu pour la réforme multilingue au Niger. Les orientations contenues dans ce document reposent sur deux piliers : la refondation de l'approche pédagogique par l'adoption de l'approche « par les situations » (APS) et l'entrée dans les apprentissages par la langue du milieu de vie de l'élève, en partenariat avec le français.

Dans le cadre de l'APS, l'apprenant est censé être au cœur de ses apprentissages et l'enseignant est amené à adapter ses séances de cours aux réalités du milieu. Pour ce faire, les ingénieurs pédagogiques de l'APS ont conçu une « banque de situations » au sein de laquelle l'enseignant est invité à puiser pour contextualiser ses enseignements.

Le développement de ce curriculum, dont le paradigme épistémologique est le socioconstructivisme, privilégie par ailleurs l'apprentissage collaboratif entre pairs. Son élaboration se limite pour l'instant aux cycles primaire et secondaire et son expérimentation au préscolaire et à l'éducation non formelle des adolescents.

En ce qui concerne les langues au sein de l'APS/bilinguisme, la langue première est médium d'enseignement les premières années puis devient matière enseignée à partir du CE2, année à partir de laquelle le français devient vecteur d'enseignement<sup>10</sup>.

<sup>8</sup>Voir, en annexe 2, le tableau synthétique de présentation de l'évolution de l'enseignement bilingue et des principales caractéristiques des initiatives mises en œuvre dans le secteur formel au Niger de 1973 à 2021.

<sup>9</sup>Document qui sera ensuite réécrit en 2012.

<sup>10</sup>Voir l'extrait du PSEF dans la prochaine partie.

## 3.2. L'expérimentation puis l'extension de l'APS/bilinguisme

La réforme curriculaire APS/Bilinguisme a d'abord été expérimentée en 2014 (avec 500 écoles), puis la volonté de généralisation de cette réforme a été annoncée par le gouvernement nigérien en 2018.

L'objectif visé est d'améliorer les résultats scolaires des écoliers en permettant à ces derniers d'apprendre dans leur langue ET en français.

Ainsi, entre 2014 et 2019, diverses mesures ont été mises en œuvre en vue d'atteindre l'objectif de « transformation » de 5 000 écoles en écoles « APS/bilinguisme », parmi lesquelles :

- L'élaboration de manuels et de guides pour les enseignants
- La formation d'enseignants, d'encadreurs et de formateurs de formateurs
- L'expérimentation et l'évaluation de l'APS/bilinguisme
- Des actions de sensibilisation aux avantages du bi-plurilinguisme scolaire.

Par ailleurs, des documents politiques ont confirmé cet engagement du Niger en faveur d'une généralisation progressive du bi-plurilinguisme scolaire à l'instar du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2014-2024.

Dans ce document, on peut lire en effet (p. 11), que :  
« Le redressement de la qualité de l'éducation est un objectif assorti d'un degré élevé de priorité. **Le gouvernement a opté pour l'introduction et la généralisation progressive du bilinguisme.** Chaque enfant sera scolarisé dans sa langue maternelle pendant les premières années de son parcours. **La langue française, langue officielle, sera enseignée à l'oral d'abord comme matière avant de devenir progressivement langue d'enseignement, les langues nationales devenant à leur tour matières.** Il est visé ainsi une amélioration des apprentissages comme partout ailleurs. De plus, des mesures d'intrants (manuels, matériels, formations) y contribueront, mais l'innovation principale du PSEF est de prévoir des interventions de la supervision pédagogique ciblées en direction des zones ou des écoles qui montrent les résultats les plus décevants. Dans ces situations, des cahiers des charges sur objectifs encadreront le travail

de supervision, tandis qu'un système rapproché de rapportage permettra de suivre les progrès et les difficultés ».

## 3.3. Analyse du projet de généralisation de l'APS/bilinguisme

Tous les matériels pédagogiques (manuels, cahiers et guides), produits au cours de la dernière décennie ou en cours de production, se réfèrent au document d'orientation du curriculum qui se veut un cadre de consolidation des acquis antérieurs et une porte ouverte sur les innovations pédagogiques.

Mais le fait que ce document ne soit pas sous-tendu par un acte réglementaire (décret ou arrêté), l'expose à d'éventuelles manipulations de la part des différents acteurs tout au long de la chaîne éducative.

Par ailleurs, les enquêtes de terrain ont montré que le curriculum APS/bilinguisme présentait plusieurs faiblesses, notamment sur le plan didactique, et que ces faiblesses ont un impact direct sur la qualité des enseignements/apprentissages à l'école primaire.

Parmi ces faiblesses, se trouvent :

- Le manque d'indications et d'outils méthodologiques détaillés et pragmatiques destinés aux enseignants, qui éprouvent donc des difficultés à animer leurs cours en respectant le curriculum ;
- Le manque de liens entre la langue première et la langue française, avec, pour conséquences, une tendance à l'enseignement cloisonné des deux langues, l'absence de transferts L1-L2 et, parfois, la répétition en L2 de ce qui a été abordé en L1 ;
- Une place extrêmement importante faite « aux situations », sans préciser quelles compétences les apprenants sont censés acquérir.

## 3.4. Expérimentations bi-plurilingues récentes en complément des écoles APS/bilinguisme

Ce dispositif d'écoles APS/bilinguisme géré par l'État nigérien est appuyé par plusieurs initiatives pilotées par des Partenaires Techniques et Financiers :

- Le projet NECS (achevé en 2019) ;
- Le projet ELAN/OIF ;
- Le projet « Concern ».

### 3.4.1. Le projet NECS et l'APL (approche systématique de la lecture)

#### 3.4.1.1. Présentation du projet

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

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

- NECS (4 ans) et
- NECS+ (prolongation de 2 ans)<sup>11</sup>.

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

Les résultats visés par le projet étaient les suivants :

- Permettre à 38 % des élèves de 2e année d'améliorer leurs rendements en lecture en étant capables de lire et de comprendre le sens d'un texte de leur niveau en langue nationale ;
- Amener les enseignants et les directeurs d'école à adopter un « code de conduite » visant l'amélioration du cadre d'apprentissage dans les classes ;
- Faire en sorte que l'importance de scolariser les jeunes filles soit ancrée dans toutes les mentalités, tant au niveau de l'école qu'au niveau communautaire.

Cette approche pédagogique est sous-tendue par une « théorie du changement » mettant en œuvre plusieurs stratégies novatrices en vue de faciliter la réalisation du changement.

Il s'agit des stratégies ci-après :

- Mobilisation sociale ;
- Promotion de la culture de la lecture ;
- Pratique du mentorat ;
- Adoption d'un code de conduite.

Le projet a été mis en œuvre par PLAN Niger, sur financement de l'USAID et de PLAN International. Aide et Action fait partie du consortium qui a mis en œuvre ce programme et l'apport technique a été fourni par Readstarts (USA) puis School to school et Mathematica (USA) pour l'évaluation d'impact<sup>12</sup>.

Il a ciblé essentiellement les niveaux de 1re et 2e années de scolarisation. En effet, NECS ne s'intéresse ni aux niveaux supérieurs ni aux disciplines non linguistiques. Outre la promotion de l'alphabétisation des adultes, l'introduction du mentorat et du tutorat, le projet intervient à l'école pour l'expérimentation d'une approche nouvelle de lecture-écriture fondée sur l'utilisation des langues nationales : l'Approche Systématique de la Lecture (ASL), qui est proche de l'ARL (Approche Rapide de la Lecture promue par ELAN).

Le projet NECS (tout comme le projet CONCERN qui sera évoqué plus bas) opère dans des écoles monolingues en français.

Comme énoncé dans le rapport Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue de l'UNESCO à ce sujet (p. 109) :

« Les projets NECS et CONCERN opèrent dans des écoles monolingues où l'enseignement de la langue locale est cloisonné, circonscrit dans le domaine strict de l'apprentissage de la langue nationale en vue d'un transfert vers la langue française. Ils mettent le focus sur une seule dimension des apprentissages : la lecture et l'écriture. Aucune autre discipline n'est dispensée en langue locale et les enseignants ne sont pas formés à cet effet. Ces derniers peuvent se prévaloir d'une appropriation suffisante de leurs langues à l'oral mais à l'écrit, ils sont très limités, presque au même niveau que leurs propres élèves »<sup>13</sup>.

Du point de vue de l'apport de ce programme en enseignement bi-plurilingue, NECS a introduit, avec l'ASL, une démarche pédagogique et didactique qui vise le développement des compétences de lecture chez l'enfant.

---

<sup>11</sup>USAID, Plan International, « Niger Education and community strengthening (NECS) ».

<sup>12</sup>Plan International and School-to-School International, 'Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment report', USAID, 2019»

<sup>13</sup>Ibid

Cette démarche repose sur les piliers suivants ;

- Conscience phonémique. Les mots étant composés de phonèmes (consonnes et voyelles) et de sons, il faut commencer à développer chez l'enfant la conscience phonémique ;
- Conscience phonétique (association son / graphie)
- Fluidité (lecture aisée sans segmentation des syllabes)
- Vocabulaire (définition des mots)
- Compréhension du texte lu.

### 3.4.1.2. Évaluation du projet

#### 3.4.1.2.1. Résultats d'apprentissage constatés

Une évaluation comparative de type EGRA a été conduite en 2019 lors de la dernière phase du projet NECS, (phase NECS+). EGRA est une évaluation des compétences fondamentales en lecture<sup>14</sup>.

Cette évaluation a confronté les écoles du projet NECS à celles qui sont pilotées par la réforme curriculaire, dans la lecture des mots et la compréhension des textes lus ou écoutés.

Les résultats suivants ont été obtenus.

- **Résultats globaux** : dans l'ensemble, la performance des élèves des écoles appuyées par NECS+ est meilleure par rapport à celle des élèves des écoles de la réforme curriculaire.
- **Résultats selon le genre** : la performance aussi bien des garçons que des filles des écoles appuyées par NECS+ est meilleure par rapport à celle des garçons et des filles des écoles de la réforme.
- **Résultats selon la progression des leçons** : en termes de performance des élèves en lien avec la progression des leçons, il n'y a pas de différence notable entre les écoles appuyées par NECS+ et les écoles bilingues de la réforme, .
- **Résultats par langue** : dans les écoles appuyées par NECS+ la performance des élèves en lecture semble plus élevée en hausa et zarma qu'en fulfulde et kanuri. Cette supériorité des résultats en hausa et en zarma peut être imputée à un manque de formation des enseignants en fulfulde et en kanuri, en tant que langues d'enseignement, comme elle peut être dû à l'échantillon des élèves scolarisés dans une classe fulfulde ou kanuri mais situées dans des environnements hausaphones ou zarmaphone, ce qui les prive d'un environnement linguistique en rapport avec leurs langues premières.

Le tableau ci-dessous résume les résultats comparatifs des écoles pilotes NECS et des écoles bilingues nationales qui mettent en œuvre l'APS :

| NECS   | APS   |
|--|---|
| Sur les 544 élèves, 20.2 % sont capables de lire correctement en une minute 30 mots d'un texte du niveau de CP en langues nationales et de comprendre le sens du texte lu. | Aucun des 469 élèves n'a pu atteindre le seuil minimal de compétence en lecture |

#### Constats généraux :

Cette évaluation a pris comme échantillon témoin des élèves du système bilingue national et non des élèves du système classique monolingue ; de ce fait, elle ne peut pas mettre en évidence les effets positifs dus au bilinguisme en soi, mais elle témoigne du fait qu'un dispositif jugé efficace en lecture-écriture, comme celui de NECS, porte ses fruits et peut être supérieur à celui du système national bilingue, qui souffre de plusieurs difficultés.

Cependant, même si les résultats sont prometteurs pour les écoles « APS », seul un élève sur cinq a pu lire et comprendre son texte ; la grande majorité des élèves qui ont participé à l'évaluation continuent d'éprouver des difficultés. Du point de vue d'une éventuelle extension ou généralisation, le système éducatif peut s'inspirer du dispositif mis en place et des outils pédagogiques utilisés en lecture-écriture en les confrontant à d'autres outils ayant fait leur preuve comme ceux d'ELAN.

#### 3.4.1.2.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS

##### Forces

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

<sup>14</sup>Plan International, School-to-School International, « Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment Report ».

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

- Activités suspendues depuis juin 2019, suite à la clôture du projet NECS.

### Faiblesses

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

### 3.4.2. Les écoles bilingues CONCERN

LONG CONCERN Niger intervient depuis plus de cinq ans dans les régions de Tahoua, Tillabéri et Diffa, dans plus de 55 écoles « classiques » pour l'introduction de l'approche ELAN<sup>15</sup> de lecture et écriture.

Le détail concernant le nombre d'élèves concernés par cette initiative est présenté dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 3 : Effectifs désagrégés des élèves et enseignants de CONCERN/ ELAN**

| Communes     | Élèves      |             |             | Enseignants |            |            | Écoles    |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-----------|
|              | Filles      | Garçons     | Total       | Femmes      | Hommes     | Total      |           |
| Chétimari    | 510         | 390         | 900         | 23          | 15         | 93         | 10        |
| Diffa        | 621         | 387         | 1008        | 22          | 9          | 64         | 9         |
| Mainé        | 420         | 315         | 735         | 20          | 8          | 77         | 7         |
| <b>Total</b> | <b>1551</b> | <b>1092</b> | <b>2643</b> | <b>65</b>   | <b>32</b>  | <b>234</b> | <b>26</b> |
| Bambeye      | 1579        | 1624        | 3203        | 43          | 44         | 87         | 19        |
| Tabaram      | 1101        | 1332        | 2433        | 5           | 52         | 57         | 10        |
| <b>Total</b> | <b>2680</b> | <b>2956</b> | <b>5636</b> | <b>48</b>   | <b>96</b>  | <b>144</b> | <b>29</b> |
| <b>TOTAL</b> | <b>4231</b> | <b>4048</b> | <b>8279</b> | <b>113</b>  | <b>128</b> | <b>378</b> | <b>55</b> |

Sources : données fournies par les chargés d'éducation de Concern (2021)

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

l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échange d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

### 3.4.3. Le projet ELAN et l'approche rapide de la lecture (ARL)

L'approche rapide de la lecture (ARL) a été conçue dans le cadre du projet ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) mise en œuvre par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), dans 12 pays subsahariens francophones.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif général visé par l'initiative ELAN est le suivant : « Améliorer les enseignements-apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle ».

Cette initiative appuie les États dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans

<sup>15</sup>Voir la présentation détaillée du projet ELAN dans la partie qui suit.

Ce projet se fonde sur de nombreuses études qui ont montré que lors des premières années de la scolarité, un enseignement dans une langue commune et maîtrisée dans la famille et la communauté prédispose l'enfant à un apprentissage d'une seconde langue, ici le français, et crée de facto les conditions pour de meilleurs résultats scolaires.

Au Niger, le projet ELAN a démarré en 2013 dans dix écoles, 5 implantées à Niamey et 5 autres dans la région de Maradi. L'initiative se focalise sur l'approche rapide de la lecture au cours des premières années de scolarisation. Au Niger, l'approche est étiquetée « ARL ELAN ».

En plus des formations sur la didactique bi-plurilingue, sur la pédagogie, la description linguistique des langues africaines et la didactique de la langue première, l'appui d'ELAN porte sur la production des matériels de lecture et la sensibilisation à cette approche bi-plurilingue.

### 3.4.3.1. État des lieux actuel du programme ELAN

Les écoles ELAN sont toujours opérationnelles et il est actuellement envisagé d'intégrer les acquis de l'approche ARL dans la réforme curriculaire, à l'instar de ceux de l'approche NECS.

Dans le cadre de ce projet, des manuels ou supports didactiques ont été conçus, et sont disponibles, notamment des livrets intitulés *Pour mieux apprendre et enseigner le et en français en milieu multilingue* et *Mieux enseigner les mathématiques en milieu multilingue au Niger*.

L'approche méthodologique d'ELAN porte sur l'utilisation de la langue nationale de l'enfant dès la 1<sup>re</sup> année et tout au long de la scolarité primaire, dans les champs suivants :

Champs de compétences en lecture :

- Conventions de textes en lecture
- Connaissance du vocabulaire
- Fluidité (rapidité, rythme de lecture)
- Compréhension.

Champs de compétences en écriture :

- Caractéristiques des textes en écriture
- Production d'un message tenant compte d'une situation de communication écrite
- Cohérence et cohésion d'un texte
- Style.

Les techniques utilisées sont : « les nouvelles de la classe » (pour amener les élèves à verbaliser leur vécu), « la chanson de l'alphabet », « la comptine des lettres » (pour développer la conscience alphabétique, phonémique et syllabique afin de décoder des textes), la lecture guidée (pour la compréhension) et l'écriture guidée (pour la production des textes).

### 3.4.3.2. Résultats d'apprentissage constatés

En 2015, une évaluation internationale du programme ELAN-Afrique commanditée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) a été conduite par le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).

Au Niger, cette évaluation a permis de comparer les performances entre des écoles bilingues classiques (écoles témoins) et des écoles bilingues pilotes du programme ELAN, écoles qui mettaient en œuvre le module de lecture-écriture, la démarche et les matériels introduits par le Programme ELAN.

En ce qui concerne les programmes scolaires de ces deux types d'écoles :

« Dans un cas comme dans l'autre, le français est introduit à l'école dès la première année de scolarisation sous forme orale (leçon de langage) et maintenu comme matière à enseigner à l'oral et à l'écrit jusqu'à la 3<sup>e</sup> année. À partir de la 4<sup>e</sup> année, il devient co-medium d'enseignement jusqu'à la fin du cycle primaire, qui est de 6 ans. Quant à la langue nationale, elle est médium de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>e</sup> année et co-médium sur la suite dudit cycle. À ce titre, elle est matière et médium sur toute la durée du primaire<sup>16</sup> ».

<sup>16</sup>Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture-écriture mis en œuvre dans le cadre de l'initiative élan-Afrique 2013-2015, page 132

Le protocole d'évaluation a été le suivant :

- 174 élèves suivis du début CP1 (en octobre-décembre 2013) à la fin du CP2 (en mai 2015) dont 69 élèves d'écoles publiques des villes de Niamey et de Maradi pour le groupe témoin et 105 élèves issus de 7 écoles publiques des villes de Niamey et de Maradi pour le groupe pilote ;

- Pour des raisons budgétaires (manque de financements), les élèves n'ont pas pu être évalués en fin de CP1.

Le tableau N° 4 ci-dessous présente une comparaison des résultats des groupes pilotes et témoins en début de CP1 et fin de CP2 aux épreuves langagières en hausa et français.

**Tableau 4 : scores de début CP1 et de fin CP2 aux épreuves langagières en hausa et français, en fonction des groupes<sup>17</sup>.**

| Epreuves langagières en Hausa et en Français    | sessions  | Témoin<br>N= 69       | Pilote<br>N = 105     | F, significativité des F, éta carré             |
|---|-----------|-----------------------|-----------------------|---|
| Segmentation syllabique en hausa /6             | Début CP1 | 2,48 (2,2)<br>41,5%   | 3,90 (1,7)<br>65%     | F(1,172)=21,88, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,113)  |
|   | Fin CP2   | 4,48* (1,1)<br>74,5%  | 5,60* (1,1)<br>93,5%  | F(1,171)=24,70, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,126)  |
| Identification phonème initial en hausa /6      | Début CP1 | 2,03 (2,4)<br>34%     | 3,12 (2,4)<br>52%     | F(1,172)=8,48, p<.01 (η <sup>2</sup> =,047)     |
|   | Fin CP2   | 5,09* (1,2)<br>85%    | 5,76* (1,1)<br>96%    | F(1,171)=8,22, p<.01 (η <sup>2</sup> =,046)     |
| Connaissance du nom des lettres en hausa /40    | Début CP1 | 1,48 (4,4)<br>3,5%    | 7,58 (8,5)<br>19%     | F(1,172)=30,13, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,149)  |
|   | Fin CP2   | 10,47* (1,0)<br>26%   | 30,66* (1,8)<br>76,5% | F(1,171)=217,74, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,560) |
| Connaissance du nom des lettres en français /40 | Début CP1 | 2,20 (5,9)<br>36,5%   | 4,90 (7,9)<br>8%      | F(1,172)=5,86, p<.05 (η <sup>2</sup> =,033)     |
|   | Fin CP2   | 15,79* (1,4)<br>39,5% | 29,55* (1,1)<br>74%   | F(1,171)=53,35, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,238)  |
| Vocabulaire en français /18                     | Début CP1 | 3,17 (2,7)<br>17,5%   | 3,44 (3,1)<br>19%     | F(1,172)=,325, ns (η <sup>2</sup> =,002)        |
|   | Fin CP2   | 5,58 (4,1)<br>31%     | 6,59 (4,0)<br>36,5%   | F(1,172)=2,59, ns (η <sup>2</sup> =,015)        |
| Segmentation syllabique en français/6           | Début CP1 | 3,46 (1,7)<br>57,5%   | 3,92 (1,8)<br>65,5%   | F(1,172)=2,835, p=.09 (η <sup>2</sup> =,016)    |
|   | Fin CP2   | 3,65 (2,6)<br>61%     | 5,40 (1,2)<br>90%     | F(1,172)=35,35, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,170)  |
| Identification du phonème initial en français/6 | Début CP1 | 1,16 (1,8)<br>19,5%   | 1,52 (2,0)<br>25,5%   | F(1,172)=1,46, ns (η <sup>2</sup> =,008)        |
|   | Fin CP2   | 1,20 (1,9)<br>20%     | 4,03 (2,2)<br>67%     | F(1,172)=72,56, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,297)  |
| Compréhension orale en français/6               | Début CP1 | ,20 (7)<br>3,5%       | ,48 (1,1)<br>8%       | F(1,172)=3,206, ns (η <sup>2</sup> =,019)       |
|   | Fin CP2   | ,32 (1,0)<br>5,5%     | 1,55 (2,2)<br>26%     | F(1,172)=18,014, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,095) |

\* Moyennes estimées après témoin du niveau initial

Source : rapport d'évaluation du CREN, 2016

L'évaluation révèle que « pour les 8 épreuves pour lesquelles on dispose de deux temps de mesures, les résultats indiquent une supériorité du groupe pilote sur le groupe témoin début CP1 pour les épreuves de phonologie en hausa et sur la connaissance du nom des lettres en français et en hausa. [...] En fin de CP2, ces différences persistent en faveur du groupe pilote. Par ailleurs, alors que début CP1, les deux groupes ne se distinguent pas en français sur le vocabulaire, la segmentation syllabique, l'identification du phonème initial et la compréhension orale, les scores du groupe

pilote sont significativement supérieurs à ceux des témoins en fin CP2 pour les deux épreuves de phonologie en français et de compréhension orale en français. En vocabulaire en français, les deux groupes ne se distinguent pas aussi bien au début CP1 qu'à la fin CP2 ». (p. 135)

Le tableau n° 5 ci-dessous, quant à lui, présente une comparaison des résultats des groupes pilote et témoin en fin de CP2 en maîtrise de l'écrit en hausa et en français.

<sup>17</sup>Ibid

**Tableau 5 : comparaison des scores globaux groupes aux épreuves de maîtrise de l'écrit en hausa et français en fin de CP2<sup>18</sup>**

| Epreuves de maîtrise de l'écrit en hausa et en français | Témoin N= 69 | Pilote N = 105 | F, significativité des F, éta carré             |
|---|--------------|----------------|---|
| Lecture en 1 minute en hausa /60                        | 2,38 (8,0)   | 14,47 (14,5)   | F(1,172)=39,621, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,187) |
| Lecture en 1 minute en français /60                     | 2,33 (5,2)   | 9,34 (9,7)     | F(1,172)=30,145, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,149) |
| Identification du mot écrit en hausa /6                 | 1,97 (1,6)   | 4,14 (1,8)     | F(1,172)=63,403, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,269) |
| Identification du mot écrit en français /6              | 1,91 (1,1)   | 2,51 (1,1)     | F(1,172)=11,573, p=.001 (η <sup>2</sup> =,063)  |
| Compréhension écrite en hausa /6                        | ,51 (1,4)    | 2,20 (1,9)     | F(1,172)=40,077, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,189) |
| Compréhension écrite en français /6                     | ,03 (,1)     | ,76 (1,6)      | F(1,172)=13,594, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,073) |
| Orthographe en hausa /6                                 | ,41 (1,3)    | 3,05 (2,5)     | F(1,172)=64,628, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,273) |
| Orthographe en français /6                              | ,22 (,9)     | 1,78 (1,8)     | F(1,172)=43,586, p<.0001 (η <sup>2</sup> =,202) |

Source : rapport d'évaluation du CREN, 2015

Les meilleurs résultats obtenus par les élèves des classes ELAN à toutes les épreuves conduit à montrer, selon cette évaluation mise en œuvre par le Centre de Recherche en Education de Nantes, que l'efficacité des écoles ELAN, en français comme en hausa, est supérieure à celle des écoles bilingues classiques.

### 3.4.3.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative ELAN

#### Forces de cette initiative

- + Approche disposant d'un encadrement scientifique international ;
- + Suivi pédagogique des écoles par les partenaires ;
- + Approche standard adaptable à tout curriculum, comme l'atteste son expérimentation dans 12 pays francophones différents ;
- + Résultats des apprentissages jugés satisfaisants.

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

#### Faiblesses de cette initiative

- Irrégularité des décaissements des fonds par les partenaires entraînant des coupures dans la mise en œuvre de l'approche ;
- Faible effectif des écoles (10 seulement dont 5 à Niamey) et des élèves ;
- Suivi interne limité aux seules écoles de Niamey ;
- Approche circonscrite à une seule langue nationale, le hausa ;
- Projet qui n'est pas encore arrimé à la réforme curriculaire.

## 4. L'enseignement bi-plurilingue au Niger : analyse

### 4.1. Le bi-plurilinguisme scolaire vu par les parents d'élèves et les acteurs éducatifs : entre adhésion et rejet

Les partenaires et acteurs du système éducatif interviewés lors de l'enquête s'accordent unanimement à considérer que l'enseignement bilingue est un adjuvant pédagogique qui présente trois principaux avantages :

1. Facilitation des apprentissages
2. Valorisation des langues nationales
3. Adaptation des apprentissages aux réalités culturelles locales.

En ce qui concerne le premier point (facilitation des apprentissages), il a été constaté lors de l'enquête que l'enseignement bi-plurilingue était considéré par les parents ainsi que par les acteurs éducatifs comme une bonne alternative à l'exposition précoce d'un enfant à une langue étrangère où les risques de blocage psychologique constituent un frein à son épanouissement éducatif.

Selon les personnes interviewées durant l'enquête, « l'enfant est l'aise », « la compréhension est immédiate, la participation de l'élève est bonne, le contenu enseigné est bien maîtrisé : l'enfant apprend plus vite dans sa langue ».

En ce qui concerne les deux autres aspects (valorisation des langues nationales et adaptation des apprentissages aux réalités culturelles locales), les personnes interrogées ont notamment affirmé que l'enseignement bi-plurilingue permettait de « développer l'identité culturelle des enfants » et de « mieux prendre en compte les réalités du milieu dans l'enseignement ».

Ces représentations positives rejoignent de nombreuses études sur l'utilité du bi-plurilinguisme scolaire aux niveaux cognitifs et identitaires notamment.

Cependant, si les acteurs du système éducatif nigérien expriment leur conviction que dans le principe, l'enseignement bilingue constitue un atout, tant sur le plan culturel que sur le plan éducatif, la réalité de sa mise en œuvre tend à relativiser ces convictions. En effet, les difficultés liées à la réalisation des conditions d'un enseignement bilingue de qualité amènent une partie des parents d'élèves et des enseignants à déconsidérer cet enseignement, qui n'apparaît pas comme étant à la hauteur des promesses et des attentes.

Certains parents, bien que convaincus par l'enseignement bi-plurilingue, n'hésitent donc pas à retirer leurs enfants des écoles bilingues compte tenu de ces blocages. Ainsi, nous constatons au Niger que beaucoup d'écoles bilingues comptent des effectifs très réduits en comparaison avec les écoles classiques. En général, ces effectifs chutent lorsque les écoles classiques sont transformées en écoles bilingues.

## 4.2. Les principales faiblesses du bi-plurilinguisme scolaire

L'enquête de terrain a permis de recueillir de nombreuses opinions concernant les difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Les principaux obstacles que les personnes interrogées ont évoqués sont liés à la formation des acteurs pédagogiques, à l'indisponibilité des matériels didactiques, au manque de suivi des enseignants de classes bilingues et aux difficultés dans la planification de l'enseignement bi-plurilingue.

### 4.2.1. Insuffisance de la formation et de l'accompagnement des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire

La faiblesse de la qualification professionnelle des acteurs en charge de l'enseignement bilingue constitue une des entraves majeures à la réforme bilingue. En effet, ceci affecte toute la chaîne pédagogique, de l'enseignant à l'encadreur.

#### La formation des enseignants

La qualification d'enseignant bilingue relève tantôt de la formation initiale dans les écoles normales d'instituteurs tantôt de la formation continue, reçue à l'occasion de la tenue d'une classe bilingue ou des deux à la fois.

En ce qui concerne les formations en écoles normales d'instituteur : les trois ENI expérimentales opérationnelles au Niger depuis trois ans poursuivent la mise en œuvre de la formation bilingue des élèves-maîtres, dans les mêmes conditions de dénuement que celles des écoles primaires elles-mêmes. Les encadreurs interrogés ne se sentent plus redevables d'un résultat satisfaisant tant ils estiment que leur formation est « dérisoire et la collaboration avec le niveau central défaille ». La disponibilité de matériels pour les encadreurs, comme pour les écoles primaires, reste une épineuse question. Aussi, les sentiments des encadreurs des ENI ne laissent transparaître aucune lueur de motivation ni d'espoir, seulement une profonde déception. Pourtant tous espèrent voir relancé l'enseignement bilingue non seulement au niveau de leur institution mais aussi sur le terrain car ils sont absolument convaincus de son bien-fondé.

En ce qui concerne les formations continues, la transformation des enseignants classiques en enseignants bilingues reste la démarche la plus usitée. En général, les enseignants accompagnent leurs élèves dans leur progression et sont au fur et à mesure qualifiés pour le niveau à tenir. La qualification est censée se tenir annuellement en fonction du niveau d'introduction de l'enseignement bilingue dans le cycle primaire<sup>19</sup>. Ce fonctionnement progressif pose problème car il suffit d'une interruption dans le programme de formation continue pour que les

enseignants soient démunis et forcés de retourner à un fonctionnement classique.

### La formation des encadreurs pédagogiques spécialisés en bilinguisme scolaire

De l'avis unanime des acteurs de l'enseignement bilingue, il n'existe, au Niger, ni structure ni référentiel spécifique pour la formation d'encadreurs bilingues. Cependant des modules axés sur le bilinguisme leur sont dispensés au cours de leur formation. Il s'agit de la « linguistique contrastive » pour les conseillers pédagogiques et inspecteurs et de « bilinguisme et langues nationales », pour les inspecteurs principaux. Pour les premiers, la masse horaire globale programmée est de 20 heures et pour les seconds, de 30 heures. Comme il n'existe pas de protocole de validation des outils de formation, la qualité des contenus dépend des formateurs en charge de l'animation des modules.

### La formation à l'École Normale Supérieure

Dans le plan d'action ELAN 2012-2014, le Niger a envisagé d'appuyer l'École Normale Supérieure (ENS) pour l'ouverture d'une filière bilingue via son projet « Contribution au renforcement des capacités de l'ENS ». Ce dernier visait à faire l'état des lieux de la formation des encadreurs bilingues, à lancer une campagne de plaidoyer pour le renforcement des capacités de l'ENS en ressources humaines qualifiées, à la doter en documentation appropriée et à élaborer un programme d'étude axé sur l'éducation bilingue. Mais faute de financement, ce projet est pour l'heure resté sans concrétisation.

Les initiatives visant à aligner les programmes de formation des encadreurs pédagogiques à ceux de la réforme curriculaire sont nombreuses mais elles demeurent isolées et sans appui conséquent, ni en termes de renforcement des compétences ni en termes d'outillage. Elles sont quasiment à l'image des écoles bilingues, soumises aux aléas et au pilotage à vue.

### 4.2.2. Problèmes de gestion des enseignants

La direction des ressources humaines (DRH) du Ministère de l'Éducation Nationale a parmi ses attributions la gestion prospective des ressources

humaines. Elle dispose d'une base de données informatisée qui lui permet de gérer les enseignants et leur carrière.

Parmi les enseignants, la DRH distingue :

- les enseignants fonctionnaires (ou titulaires) et les enseignants contractuels ;
- ceux qui enseignent et ceux qui sont dans les administrations ;
- les enseignants en fonction du type d'enseignement dispensé.

Or, malgré l'existence de ce dispositif, la DRH, à l'heure actuelle, n'est pas en mesure de fournir le nombre d'enseignants bilingues exerçant sur le terrain. Même constat en ce qui concerne les encadreurs.

En effet, qu'ils soient sortants des filières bilingues des ENI ou enseignants du classique reconvertis, les enseignants bilingues sont affectés et mutés par les ICEP ou les DREP au gré des ouvertures de nouvelles écoles ou pour compenser les postes vacants. Or, la désignation de ces enseignants se fait le plus souvent de façon subjective ou aléatoire, car dans la gestion des enseignants, la différence entre catégories classique (monolingue) et bilingue n'est pas opérationnelle.

Aussi, dans la phase transitoire actuelle de transfert de compétences et de ressources de l'État aux communes dans le domaine de l'enseignement primaire, il paraît impossible de disposer des données fiables sur la situation des enseignants bilingues, tant les interventions et les interventionnismes sont nombreux et disparates.

### 4.2.3. Indisponibilité des matériels didactiques

L'indisponibilité des matériels didactiques indispensables à la mise en œuvre des enseignements dans les classes bilingues apparaît comme un autre frein majeur au développement de l'enseignement

---

<sup>19</sup>Concrètement, ceci signifie que les enseignants de première année primaire sont formés une année. Puis, l'année suivante, ils progressent avec leur classe et sont formés pour animer les cours de deuxième année, ainsi de suite.

bilingue. Il s'agit non seulement d'un problème de disponibilité de ces matériels, mais également d'un problème de qualité des ressources conçues. Or, sans ressources documentaires qualitatives et disponibles, l'enseignement bilingue se retrouve *ipso facto* handicapé et dans certains cas, abandonné.

À ce sujet, notons que plusieurs acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête ont révélé que la non mise à disposition du matériel est dû à une mauvaise gestion logistique. Selon eux en effet, pendant que les classes bilingues dépourvues de supports didactiques se muent en classes monolingues ou sont bloquées dans leur progression pédagogique, les matériels attendus sont stockés dans le magasin central ou au niveau des structures déconcentrées (région ou département).

#### 4.2.4. Des programmes qui se concentrent principalement sur les premières années de l'école primaire

Aucune initiative d'enseignement bilingue n'a à ce jour pu toucher l'ensemble du cycle d'enseignement primaire, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Tous les élèves qui entament une scolarité dans une classe bilingue finissent leur cursus en passant par des classes monolingues francophones.

Ceci est principalement lié à deux raisons :

- Le fait que les expérimentations bilingues aient tendance à se concentrer sur les premières années de l'école primaire (première année et deuxième année), même si toutes les études prouvent que « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz, 2010, p.31).
- Le fait que certaines initiatives des Partenaires Techniques et Financiers soient stoppées avant que les programmes aient pu être déployés à tous les niveaux de l'école primaire.

Par ailleurs, l'enseignement des langues premières et du français est souvent cloisonné. La valorisation des transferts de la langue première au français mérite donc d'être approfondie.

#### 4.2.5. Manque d'une mise en œuvre de la politique linguistique pour gérer la pluralité des langues en classe<sup>20</sup>

À l'heure actuelle, il n'existe aucune procédure permettant de gérer la pluralité des langues en milieu multilingues.

En effet, dans certaines écoles, les cours sont dispensés dans des langues nationales qui ne sont pas langues premières de tous les élèves. Certains élèves sont ainsi défavorisés par rapport aux autres quant au choix des langues utilisées en classe.

Or, malgré un discours officiel qui continue de présenter l'enseignement bilingue comme étant un pilier du programme sectoriel de développement de l'éducation, les acteurs éducatifs interviewés lors de l'étude ont laissé entendre que cette question du « choix des langues » n'était pas prise en compte dans la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire dans les écoles. Un tel manque constitue un facteur de blocage. Or, il s'agit de prendre en compte des critères objectifs (sociolinguistiques et fonctionnels) pour décider du choix des langues nationales à intégrer dans le système éducatif : être instrumentée, servir de véhicule d'enseignement avec une terminologie suffisamment développée, une langue d'une communauté numériquement importante...

#### 4.2.6. Manque de statistiques à jour concernant la réforme bilingue

A l'heure actuelle, seules trois initiatives bilingues sont explicitement repérables sur le terrain : les écoles APS, les écoles ELAN et les écoles appuyées par l'ONG CONCERN Worldwide.

Le tableau n°6 illustre quelles langues et quelles régions sont concernées par ces initiatives bi-plurilingues.

---

<sup>20</sup>Une politique linguistique éducative a été formulée dans le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) ; elle détermine les rôles respectifs des langues nationales et du français

**Tableau 6 : Répartition géolinguistique des écoles bilingues fonctionnelles**

| Région    | Arabe | Fulfulde | Hausa | Kanuri | Sonay-zarma | Tamajaq | Total |
|-----------|-------|----------|-------|--------|-------------|---------|-------|
| Agadez    | 18    | -        | 49    | -      | -           | 111     | 178   |
| Diffa     | 25    | 43       | 24    | 162    | -           | -       | 254   |
| Dosso     | 53    | 70       | 177   | -      | 467         | -       | 767   |
| Maradi    | 70    | 40       | 771   | -      | -           | 14      | 895   |
| Niamey    | 28    | 18       | 64    | -      | 60          | -       | 170   |
| Tahoua    | 59    | 22       | 646   | -      | -           | 100     | 827   |
| Tillabéri | 87    | 126      | 159   | -      | 565         | 93      | 1030  |
| Zinder    | 83    | 27       | 707   | 98     | -           | 29      | 944   |
| Total     | 423   | 346      | 2597  | 260    | 1092        | 347     | 5065  |

Sources : Direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN, ELAN, CONCERN 2019)

Dans ce tableau, s'il apparaît que 5 065 écoles bilingues sont fonctionnelles, il convient cependant d'être prudent quant à ces données. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, certaines de ces initiatives bilingues ne concernent que les premières années de l'école primaire, et seulement dans les domaines de la lecture et de l'écriture ; et cela même si ELAN préconise un bilinguisme qui va au-delà, et même jusqu'à la fin du primaire (par exemple, le référentiel bilingue de compétences d'ELAN prévoit une planification des apprentissages bilingues jusqu'à la 6<sup>ème</sup> année du primaire). Ces écoles ne fonctionnent donc pas réellement et entièrement de manière bilingue. Par ailleurs, elles ne respectent pas les recommandations des experts de l'UNESCO selon lesquels « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz (2010), p.31).

En outre, les statistiques officielles ne reflètent pas exactement la réalité du terrain, faute de suivi et de mise à jour régulière. En effet, nous avons constaté lors de l'étude que de nombreuses écoles labellisées bilingues ou référencées comme telles sur le papier s'avèrent monolingues classiques sur le terrain<sup>21</sup>. Selon certains acteurs éducatifs interviewés lors de l'enquête, ces écoles bilingues redevenues monolingues seraient majoritaires.

#### 4.2.7. Manque d'accompagnement de la réforme

Le manque de textes d'orientation et d'encadrement, de mesures d'accompagnement de la réforme ou de synergie entre cette réforme et les autres aspects de la gestion éducative ou de l'administration apparaissent comme des obstacles à la promotion du bilinguisme scolaire. En effet, les acteurs du bi-plurilinguisme ne se sentent pas soutenus au niveau politique par un engagement porteur d'une vision et d'un projet mobilisateur.

L'élaboration de textes réglementaires aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme apparaît donc comme une nécessité.

Ces textes et décisions opérationnels doivent permettre de résoudre les blocages suivants :

- insuffisance des financements alloués à la réforme par l'État ;
- absence d'un plan explicite et exhaustif de généralisation de l'enseignement bi-plurilingue ;
- manque de données statistiques permettant de savoir précisément combien d'élèves suivent réellement une scolarité bilingue ;
- manque d'une évaluation du dispositif de mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue afin de connaître quelles sont les pratiques efficaces et quelles sont celles qui doivent être améliorées.

<sup>21</sup>Nous reviendrons dans la prochaine partie sur ces raisons d'un retour au monolingue scolaire.



#### 4.2.8. Réserves de certains acteurs quant au bi-plurilinguisme scolaire

Comme énoncé précédemment, les représentations vis-à-vis de l'introduction des langues nationales à l'école sont de plus en plus négatives compte tenu des problèmes de mise en œuvre des projets bi-plurilingues.

Or, ces « réserves » vis-à-vis de l'enseignement bi-plurilingues constituent un des freins à son extension. Il serait donc opportun de développer un nouvel argumentaire, plus élaboré et complet, en faveur des langues nationales, fondé sur des exemples concrets de bonnes pratiques bilingues qui ont fait leur preuve.

## 5. Conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue

Durant l'enquête menée sur le terrain, les acteurs ont évoqué les conditions qui, selon eux, sont à remplir pour la généralisation. Toutes les propositions ont été recensées et classées en huit rubriques.

### 5.1. S'assurer de la dotation des écoles en intrants pédagogiques

La dotation complète et régulière des écoles en intrants pédagogiques apparaît comme étant primordiale pour assurer la phase de généralisation.

Par ailleurs, les outils produits par la DCPLN en langues nationales (outils variés et qui témoignent d'efforts de traduction ou d'adaptation louables) mériteraient d'être évalués afin que leurs qualités pédagogiques et didactiques soient vérifiées. Il semblerait en effet, d'après cette enquête, que les enseignements en langues premières et en français soient trop cloisonnés et ne permettent pas aux apprenants de s'appuyer sur leur langue première pour progresser en français.

Avant d'engager une extension, et à plus forte raison une généralisation du bilinguisme, il sera donc opportun de procéder à une vérification, et,

éventuellement, un aménagement ou une réécriture des outils pédagogiques utilisés pour l'implantation du curriculum (aussi bien ceux destinés aux apprenants qu'aux formateurs).

Cet aménagement devra se faire selon une optique pédagogique réellement bilingue et en tenant compte du principe fondamental du transfert de la L1 au français. Les outils déjà élaborés par NECS et ELAN pourraient inspirer cette action, moyennant leur adaptation.

### 5.2. Former les acteurs éducatifs du bi-plurilinguisme scolaire

Pour capitaliser les acquis de l'enseignement bilingue au Niger et envisager sa généralisation, il est indispensable de sortir de l'approche projet et de faire de la formation des enseignants une priorité.

Cette étude a montré que les formations des enseignants et des encadreurs du bi-plurilinguisme scolaire, aussi bien dans les ENI (Ecoles Normales d'Instituteurs) qu'à l'École Normale Supérieure de Niamey ou en formations continues, n'étaient ni suffisantes, ni suffisamment qualitatives.

Il convient donc non seulement de réformer la politique de formation initiale et continue des acteurs éducatifs en y intégrant des modules consacrés à la gestion des classes bi-plurilingues, mais aussi de construire des contenus et outils de formation des formateurs.

Il est nécessaire, par ailleurs, de mettre à jour les contenus des formations universitaires afin de faire une plus large place à la didactique et à la prise en compte des langues premières des apprenants en classe.

Dans la perspective d'un passage à l'échelle, la priorisation de la formation et son arrimage à un dispositif de formation conséquent et qualitatif sont indispensables. La transformation des ENI doit être entamée dès à présent en veillant à ce que l'approche par les situations ne soit plus cantonnée aux disciplines linguistiques. Si l'école nigérienne devait être bilingue, c'est l'école normale des instituteurs dans sa globalité qui doit muter vers le bilinguisme, sans qu'aucune discipline ne soit exclue du champ du bilinguisme.

### 5.3. Gérer les acteurs du bi-plurilinguisme scolaire

Pour éviter que des enseignants issus des écoles classiques (monolingues en français) soient mutés en écoles bilingues et inversement, ou que des enseignants soient mutés dans des régions dont ils ne maîtrisent pas les langues, il est nécessaire de mieux gérer des données concernant les profils linguistiques des enseignants et de rationaliser leurs affectations en tenant compte des paramètres linguistiques.

La décentralisation administrative et le transfert du pouvoir aux autorités locales pourraient constituer un facteur favorable à cela.

### 5.4. Prévoir une planification de la réforme bi-plurilingue

L'enseignement bilingue a toujours été inscrit comme une alternative pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les dispositifs programmatiques du Ministère en charge de l'Enseignement Primaire, autant dans le Programme Décennal de Développement de l'Éducation au Niger (PDDE 2003-2013) que dans le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024).

Mais, ni le PDDE ni le PSEF n'ont fourni une évaluation précise de l'exécution de la réforme bilingue au cours des 15 dernières années.

La planification de la réforme et la conception d'une stratégie à adopter sont des préalables à la mise en place. Or, c'est la description des étapes de la mise en œuvre de cette planification qui doit être suffisamment précisée pour garantir un maximum de lisibilité aux acteurs.

Ce pilotage gagnerait par ailleurs à être soutenu par une meilleure coordination entre les structures ministérielles et académiques concernées par la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire.

Actuellement, en effet, une seule structure (la DCPLN) semble avoir l'entière responsabilité du management du bilinguisme à l'école, avec un ensemble d'actions impliquant parfois des ressources humaines, une

logistique et des profils différents. La DCPLN assure à elle seule les missions suivantes : conception et élaboration du curriculum multilingue, production de matériels pédagogiques, expérimentation de la réforme, supervision, formation des acteurs, recherche linguistique, élaboration de la politique linguistique, supervision et suivi de la mise en œuvre sur le terrain, etc. Pour cela, elle comprend trois divisions : « division des matériels pédagogiques », « division du curriculum et innovations pédagogiques », « division aménagement du statut des langues et équipement linguistique ».

L'exclusivité de la responsabilité exercée par la DCPLN sur la réforme est due à l'absence d'un acte formel de répartition des attributions entre les différentes directions du ministère. L'arrêté n° 00348 portant organisation des services de l'administration centrale du ministère et déterminant les attributions de leurs responsables, datant de 2016, n'a pas été mis au diapason des nouveaux décrets pris. Aussi, toutes les directions ont-elles gardé leurs attributions d'antan. Cette situation peut avoir des répercussions sur l'efficacité et l'efficience de la gestion du bi-plurilinguisme scolaire au Niger. En effet, même si ces actions sont complémentaires et étroitement liées les unes aux autres, leur pilotage et leur mise en œuvre risquent d'être exposés à la dispersion et au ciblage inadéquat des profils.

Il convient donc, dans l'optique d'une extension, d'associer des structures du ministère et de l'université concernées par le bilinguisme scolaire, même si le pilotage continue à relever d'une structure « maîtresse d'ouvrage ». La validation scientifique des outils dans les différentes langues peut être confiée à des linguistes des centres de recherche (INDRAP...) ou des départements des sciences du langage et des langues nationales des universités nigériennes.

### 5.5. Mettre à jour les données statistiques relatives à l'enseignement bi-plurilingue

Compte tenu de l'écart important entre les statistiques officielles et la réalité sur le terrain en termes de fonctionnalité des écoles bilingues, il est fondamental que la direction des statistiques du ministère, en concertation avec la direction en charge de

l'enseignement bilingue et la DRH, puisse intégrer la dimension « enseignement bilingue » dans le recensement scolaire, en vue de la production et de la mise à jour des annuaires statistiques du MEP. Il semble urgent en effet de mener une enquête visant à déterminer avec précision si les écoles « dites bilingues » mettent réellement en œuvre la didactique bi-plurilingue ou si elles fonctionnent en réalité d'une autre manière

Si elles fonctionnent de manière bilingue, il sera important de décrire comment : à quels niveaux d'enseignement ? Dans combien de classes ? Avec quels outils ? Quelles méthodologies ? Pour quels résultats ? Etc.

La mise en place d'un tel projet statistique favoriserait l'information décisionnelle et la lisibilité nécessaires au pilotage de la « réforme bilingue ».

## 5.6. Évaluation du dispositif en son état actuel

Comme énoncé précédemment, l'expérimentation et l'extension du bilinguisme n'ont pas été assorties d'une évaluation des acquis des élèves du système bilingue. Les seules évaluations ont été conduites par le PASEC, qui n'a pas une visée réellement bilingue (même si le PASEC de 2019 a porté sur les langues zarma et hausa, en plus du français), et par NECS, qui a eu comme objectif d'apprécier le degré d'efficacité de son propre programme.

Une évaluation du dispositif actuel apparaît donc comme étant un préalable avant d'entreprendre toute autre action de grande envergure. Cette évaluation devra non seulement couvrir les aspects didactiques, pédagogiques et linguistiques du « dispositif bilingue » mais aussi la mise en œuvre de ce dernier.

Elle devra par ailleurs prendre en compte les résultats des élèves du système bilingue, en comparaison avec ceux des élèves du système classique monolingue, dans des conditions identiques ou similaires (enseignants formés et accès à tout le matériel pédagogique nécessaire dans la langue cible locale).

## 5.7. Prévoir davantage de financements internes

Le manque d'appropriation de la réforme par l'État constitue une entrave qui se manifeste en termes de financement.

En effet, pendant la mise en œuvre du PSEF, les activités liées au bi-plurilinguisme scolaire ont été quasi-exclusivement financées par le Programme d'Appui à une Education de Qualité (PAEQ), grâce à l'appui financier du Partenariat Mondial pour l'Education, de l'Agence Française de Développement, de la Coopération suisse et de la Coopération norvégienne ; à la gestion de la Banque Mondiale.

Or, pour beaucoup d'acteurs éducatifs et de partenaires sociaux interviewés lors de cette enquête, une faiblesse de la réforme réside dans « l'assujettissement du financement des activités relatives à cette réforme aux vicissitudes des financements extérieurs ».

La planification d'une éventuelle extension du bilinguisme devrait donc tenir compte du paramètre de la durabilité et envisager les relais possibles en cas de transfert des projets portés par les Partenaires Techniques et Financiers à l'État.

## 5.8. Démontrer les résultats d'apprentissages avérés des dispositifs bilingues et sensibiliser les populations

Le manque d'adhésion de certains parents à l'enseignement bi-plurilingue, voire l'image négative que certains acteurs éducatifs en ont, à cause des différents et nombreux blocages dans sa mise en œuvre, constitue une condition particulièrement défavorable à sa généralisation. Parvenir à une meilleure appropriation nécessitera sans aucun doute une communication visant à promouvoir cette modalité éducative ; sans oublier que cette promotion ne pourra s'appuyer que sur des résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus. La démonstration (à partir d'un système de suivi-évaluation et de statistiques adéquat) de l'efficacité de cet enseignement et une communication appropriée à l'endroit des différentes parties prenantes permettront de passer à une dynamique qui devra être portée par une planification et un suivi réalistes et progressifs.

# Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, est un principe acquis au Niger. Depuis les expérimentations des années 1970, les projets pilotes et projets de réforme se sont enchaînés, appuyés par un ensemble de partenaires étrangers mettant en œuvre différentes approches du bi-plurilinguisme scolaire.

Cette longévité de l'enseignement bilingue au Niger prouve qu'il existe une réelle volonté d'intégrer les langues premières des apprenants comme « partenaires de la langue française » dans le curriculum national.

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

En effet, si même le Niger dispose d'orientations politiques explicites en faveur du bi-plurilinguisme scolaire, d'un cadre juridique favorable aux innovations, d'un cadre institutionnel opérationnel et d'un curriculum bilingue holistique, ces différents cadres et textes sont insuffisamment complétés de circulaires permettant de guider et de planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. Le renforcement du cadre administratif contribuerait certainement à réduire le contraste existant entre ce que le cadre législatif

indique et ce que la réalité des salles de classe laisse constater.

Par ailleurs, l'État s'appuie sur des initiatives bilingues portées par des PTF qui apportent une réelle plus-value aux niveaux institutionnel, didactique, pédagogique et communautaire, mais qui présentent des limites, notamment car elles sont circonscrites dans le temps.

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, les expérimentations bilingues et les modalités de pilotage correspondantes, actuellement mises en œuvre sur le terrain, doivent être évaluées et capitalisées ; de nouvelles ressources bi-plurilingues doivent être conçues pour toutes les classes du primaire ; les enseignants doivent être davantage formés et outillés ; le suivi de ces programmes doit être amélioré.

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



# Bibliographie

---

Ari, M Abdoukarim Chérif et al. (2011), *État des lieux actualisé de l'Enseignement bilingue au Niger*, p. 48.  
Azaoui, Brahim (2018), *Plurilinguisme et Transition Linguistique au Niger*, p. 45.

Benoit, Odile (1992), *Les écoles expérimentales au Niger : Vingt ans déjà, ou depuis seulement vingt ans ?*

Bergman, Herbert et al. (1999), *Evaluation de l'école expérimentale : esquisse d'un bilan de 25 ans d'expérimentation de l'enseignement bilingue au Niger*.

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

Comité de révision du PSEF (2019), *Mémoire de suivi des recommandations de l'évaluation externe indépendante du PTSEF et de celles du secrétariat du Partenariat Mondial de l'Éducation*.

Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (2014), *Politique Nationale de l'Alphabétisation et de l'Éducation non Formelle*. Niamey, Niger, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.

Enfants du Monde (2019), *Les centres d'éducation alternative (CEA), une éducation de qualité adaptée aux réalités socioéconomiques des adolescent(es) nigérien(nes)*. Capitalisation d'un processus.

Equipe Nationale de Recherche (2019), *Rapport final de recherche portant sur le diagnostic du pilotage de la qualité de l'enseignement primaire au Niger*. UNESCO, Pôle Dakar.

Esther, D. (1989), *Evaluation des écoles primaires expérimentales dans la République du Niger*.

Groupe de Recherche pour le Français Enseigné (2015), *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue*. UNESCO-Bie, UNIGE.

Ibrahim, Ali Mariama Elhadji (2012), *Evaluation des Acquis Scolaires 2010 - 2011*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, la Promotion des Langues Nationales.

IFADEM Niger (2014), *Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres - Niger*. p. 20.

Lanoue, Eric, et Condat, Gérard (2014), *Evaluation du Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (PAQUE) Régions de Maradi et de Dosso Phase 1 (2011-2014)*.

M Haidara, Youssouf (2014), *Rapport de suivi - Appui des enseignants Elan Niger au 8 novembre 2014*.

Malpel, Jacques, et Conférence des ministres de l'éducation des états d'expression française (2015), *PASEC2014 Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*.

Maman, Mallam Garba, Halilou Andillo Abdoulaye, Maman Maman Laouali, et Ibbo Daddy Abdoulaye (2008), *Rapport de l'étude d'élaboration du document de stratégie nationale de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger*.

MAURER Bruno. 2010. « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action », Études pays, AUF/Paris

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales (2012), *Stratégie de la mise en œuvre de la réforme curriculaire au Niger 2012-2020*.

Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2019), *Feuille de route de la réforme curriculaire*. Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.

Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation (2019a), *Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation*. Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation.

— — —. (2019b). *Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020-2022*. Ministères en Charge de l'Éducation et de la Formation.

Ministre de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2017), Arrêté no 00285 de 21 février 2017.

Ministre de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (2017), *Feuille de Route sur la Qualité de l'Enseignement Primaire au Niger*.

Lahire, Nathalie et Ouédraogo, Adama (2009), *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Banque Mondiale.

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

OIF (2014), Evaluation du dispositif « Initiative Elan-Afrique » Résultats préliminaires du début et fin CP1/CI. OIF, Université de Nantes.

Ouane, A. & Glanz C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011»

Plan International, School-to-School International (2019), *Niger Education & Community Strengthening Early Grade Reading Assessment Report*. USAID.

Raymaekers, Erik, (1985), *Conclusions et recommandations de l'évaluation de la réforme de son expérimentation en République du Niger*. Éducation et Développement, Recherches et études (13).

« Réforme de l'enseignement, note d'orientation approuvée par la Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement ». 23-27 février. In *Aménagement en éducation*, p. 48.

République du Niger, (1991), *Constitution du Niger*.

— — —. 1998. *Loi no98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998*.

— — —. 2000. *Décret No2000-457 /PRN/MEN du 8 décembre 2000*.

- — —. 2002. *Loi no007-2002/ du 08 février 2002.*
- — —. 2010. *Ordonnance no2010-54 du 17 septembre 2010 portant Code de collectivités territoriales de la République du Niger et ses textes subséquents.*
- — —. 2010. *Arrêté no000327/MEP/PLN/MISP/D/A du 16 septembre 2010.*
- — —. 2012a. *Cadre d'orientation du curriculum.*
- — —. 2012b. *Plan de développement économique et social (PDES) 2012-2015.*
- — —. 2014. *Directive no104/2014/CAB/PM du 11août 2014.*
- — —. 2015. *Rapport de l'évaluation des innovations pédagogiques conduites au Niger (Elan, Necs, CONCERN et Enseignement bilingue). Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique»*
- — —. 2016a. *Décret No 2016-075du 26 janvier 2016.*
- — —. 2016b. *Décret no2016-075/PRN/MISP/D/ACR/MEP/A du 26 janvier 2016.*
- — —. 2016c. *Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024).* République du Niger.
- — —. 2018a. *Décret no2018-008/PRN/MI/SP/D/ACR du 5 janvier 2018.*
- — —. 2018b. *Décret no2018-267/PRN/MEPAPLN/EC du 20 avril 2018.*
- — —. 2018c. *Rapport d'évaluation nationale sur les acquis scolaires au primaire, Ecoles traditionnelles.* Banque Mondiale, PAEQ.
- — —. 2019a. *Eléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2<sup>ème</sup> phase du PSEF. PME, AFD et autres.*
- — —. 2019b. *Plan d'Action Opérationnel du PTSEF 2020-2022.* République du Niger.
- — —. 2019c. *Projet de stratégie nationale pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation au Niger.* Ministères en charge de l'éducation et de la formation.
- Salonide Ferrera, Maria (1985), *Evaluation de l'expérimentation de la réforme de l'enseignement. Rapport de mission de l'UNESCO auprès du Gouvernement de la République du Niger.* UNESCO.
- Sibide, Saidou, et Brigi Rafini (2012), *Lettre de Politique Éducative pour la période 2013-2020.* Ministère de l'Éducation Nationale du Niger.
- USAID, Plan International (2019), *Niger Education and community strengthening (NECS).*
- Yenikoye, Ismael (1987), *Etude de l'influence des trois systèmes d'enseignement en vigueur : écoles traditionnelles, écoles expérimentales et médersas, sur le développement de l'intelligence chez des enfants nigériens.*

# Annexe 1 : participants à l'enquête

## Acteurs de terrain en charge de la mise en œuvre du bi-plurilinguisme scolaire

### Enseignants

**Tableau 7 : Principales caractéristiques des enseignants enquêtés**

| Région    | Structure     | Classe | Statut | Age | Durée dans la fonction | Diplôme | L1       | LN enseignée |
|-----------|---------------|--------|--------|-----|------------------------|---------|----------|--------------|
| Diffa     | Bagara        | CP     | Fonct  | -   | 2                      | CFEEN   | Kanuri   | Kanuri       |
| Dosso     | Kargui Bangou | CE2    | EC     | 30  | 8                      | CFEEN   | S-zarma  | Hausa        |
|           | FA Tondobon   | CE1    | EC     | 35  | 8                      | CFEEN   | S-zarma  | S-zarma      |
|           | B/ N'gaouaré  | CE1    | Fonct  | 40  | -                      | CFEEN   | Fulfulde | Fulfulde     |
|           | B/ N'gaouaré  | CM1    | Fonct  | 34  | 12                     | CFEEN   | Fulfulde | S-Zarma      |
| Niamey    | Amitié 1      | CE1    | Fonct  | 36  | -                      | CFEEN   | Hausa    | Hausa        |
|           | Badia Saley   | CP     | EC     | 45  | 15                     | CFEEN   | Hausa    | S-zarma      |
|           | FA Karadjé    | CE1    | EC     | 36  | 11                     | FEEN/FA | Hausa    | S-zarma      |
|           | Balafon2      | CP     | EC     | 40  | 9                      | CFEEN   | Hausa    | Hausa        |
| Tillabéri | EB Tillabéri  | CE1    | EC     | 51  | 21                     | CFEEN   | S-Zarma  | S-Zarma      |
|           | EB Daïberi    | CI     | EC     | 27  | 6                      | CFEEN   | S-Zarma  | Tamajaq?     |
|           | EB Daïberi    | CP     | EC     | 31  | 2                      | CFEEN   | Tamajaq  | Tamajaq      |
|           | EB Tillabéri  | CE1    | EC     | 32  | 10                     | CFEEN   | S-zarma  | S-zarma      |

Sources : notre enquête (2020)

Tous milieux confondus, les enseignants bilingues que nous avons rencontrés sont exclusivement de sexe féminin et sont majoritairement constitués de contractuels de l'enseignement. Toutes ces enseignantes sont du grade « instituteur adjoint ». Cette configuration reflète la féminisation et la contractualisation du corps enseignant, deux phénomènes persistants au sein du système éducatif nigérien.

En effet, sur les 73 553 enseignants que compte aujourd'hui l'enseignement primaire, 41 138 sont des femmes, soit 55,92 % de l'ensemble.

Par ailleurs, dans les écoles normales de formation d'instituteurs et instituteurs-adjoints, les femmes représentaient 71,6 % des effectifs globaux en 2017 (dernière date de référence disponible).

Quant à la proportion des contractuels au sein du système, elle constitue 75,5 % de l'ensemble des enseignants du primaire en 2020. Ce taux a connu un léger fléchissement car en 2017, il était de 81,3% et en

2019, de 78,6 %.

Le diplôme dominant au sein de ce groupe d'acteurs est le certificat de fin d'études d'école normale (CFEEN), obtenu après un ou deux ans de formation, post-BEPC ;

Par rapport au profil linguistique de ces enseignantes, deux constats se dégagent : toutes les enseignantes parlent au moins une autre langue nationale en dehors de leurs langues premières (L1) et chacune est locutrice de la langue nationale qu'elle utilise en classe comme médium d'enseignement/ apprentissage. Celle-ci pouvant être sa L1 ou une autre LN parlée.

L'âge des enseignantes varie de 27 à 52 ans avec une moyenne de 36,41 ans et la durée dans la fonction entre 2 à 21 ans, avec une durée moyenne 9,45 ans.

Si l'on s'en tient à cet échantillon, le profil type d'un enseignant bilingue est le suivant : une jeune femme contractuelle de l'enseignement dont l'âge tourne autour de 35 ans, nantie du CFEEN qui a environ 10 ans de carrière.

## Encadreurs de terrain

Les encadreurs pédagogiques occupent principalement trois fonctions : les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Ils assument tous des rôles d'encadrement, de suivi et de contrôle mais à des échelles et des périodicités différentes. Dans chaque catégorie, nous avons retenu huit acteurs pour notre étude.

Les hommes semblent être plus nombreux parmi les encadreurs avec cependant une domination des femmes dans les centres urbains. Tous les encadreurs déclarent savoir lire et écrire au moins dans leurs langues maternelles respectives mais à l'exception des directeurs d'école, aucun n'a jamais tenu une classe bilingue au cours de sa carrière. C'est à supposer que leur connaissance du système bilingue demeure théorique ou ne repose que sur des observations occasionnelles

**Tableau 8 : Principales caractéristiques des encadreurs enquêtés**

| Région    | Structure      | Fonction   | Age | Sexe | D/fonction | Grade | Diplôme   | L1       |
|-----------|----------------|------------|-----|------|------------|-------|-----------|----------|
| Tillabéri | Tillabéri 1    | CP         | -   | M    | 13         | P/CEG | DCP       | S-zarma  |
|           | Tillabéri 2    | CP         | 48  | M    | 2          | Ech 3 | DCP       | Tamajaq  |
| Dosso     | B/ N'gaouaré   | CP         | 52  | M    | 16         | -     | DCP       | S-zarma  |
|           | Kargui Bangou  | CP         | 53  | M    | 3          | -     | -         | S-zarma  |
|           | CU Dosso       | CP         | 55  | M    | 8          | -     | DECP/ FA  | Fulfulde |
| Niamey    | Niamey 10      | CP         | 51  | F    | 6          | -     | DCP       | Hausa    |
|           | Niamey 17      | CP         | 58  | M    | 14         | -     | CAC       | Fulfulde |
|           | Niamey 18      | CP         | 48  | M    | 14         | -     | Master    | Hausa    |
| Diffa     | Bagara         | Directeur  | 42  | M    | 8          | IA    | CFEEN     | Kanuri   |
|           | Boukari Sabo 1 | Directeur  | .   | M    | 31         | I     | CFEEN     | Hausa    |
| Dosso     | EB Birni       | Directeur  | 38  | M    | 14         | IA    | CFEEN     | Fulfulde |
|           | EB Bolbol      | Directeur  | 28  | M    | 10         | I     | CAP       | Hausa    |
| Tillabéri | Daïberi EB     | Directeur  | 46  | M    | 1          | I     | CAP/SS    | S-zarma  |
|           | EB Tillabéri   | Directrice | 44  | F    | 2          | IA    | CFEEN     | S-zarma  |
| Niamey    | Balafon1       | Directrice |     | F    | 1          | I     | CAP/SS    | Hausa    |
|           | Balafon2       | Directrice | 42  | F    | 1          | I     | Master    | S-zarma  |
|           | Karagué FA     | Directrice | 45  | F    | 1          | I     | Master    | Hausa    |
|           | Niamey 10      | ICEP       | 55  | F    | 6          |       | DAI       | Hausa    |
|           | Niamey 17      | ICEP       | 51  | F    | 2          |       | IËP/Presc | S-zarma  |
|           | Niamey 18      | ICEP       | 49  | F    | 16         |       | Master2   | S-zarma  |
| Dosso     | B/ N'gaouaré   | ICEP       | 55  | M    | 6          |       | DAI       | S-zarma  |
|           | Kargui Bangou  | ICEP       | 54  | M    | 5          |       | DAI       | Hausa    |
| Tillabéri | Tillabéri 1    | ICEP       | 48  | M    | 10         |       | IPX       | S-zarma  |
|           | Tillabéri 2    | ICEP       | 56  | M    | 22         |       | DAI       | S-zarma  |
| Diffa     | Diffa 1        | ICEP       | 52  | M    | 7          | IPX   | DIPX      | Fulfulde |

Sources : notre enquête (2020)

Malgré la forte féminisation du corps enseignant, on remarque que plus on avance dans la hiérarchie, moins il y a de femmes. L'avancement dans la carrière des femmes enseignantes semble être plus lent ou plus difficile que celui des hommes.

## Directeurs régionaux

Les directeurs régionaux de l'enseignement primaire (DREP) sont en général issus du corps d'inspecteurs d'enseignement primaire ou d'éducation de base. Cependant il arrive que des chargés d'enseignement (agents titulaires de Licence ou de Master) soient nommés à ce poste.

Les DREP de notre échantillon sont tous inspecteurs de formation.

**Tableau 9 : Principales caractéristiques des enseignants enquêtés**

| Régions | Fonction  | Age | Sexe | Durée/<br>fonction | Grade | Diplôme | L1      | LN+1  |
|---------|-----------|-----|------|--------------------|-------|---------|---------|-------|
| Dosso   | Directeur | 53  | M    | 2                  | IEP   | DAI     | S-zarma | Hausa |
| Niamey  | Directeur | 54  | M    | 2                  | IEP   | IEP     | S-zarma | Hausa |

Sources : notre enquête (2020)

### Formateurs des formateurs

Les formateurs de formateurs sont constitués de deux groupes : les formateurs d'enseignants exerçant au niveau des écoles normales et les formateurs d'encadreurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs, au niveau de l'École normale supérieure (ENS) de l'Université de Niamey. Les premiers sont des encadreurs d'enseignement primaire ou des chargés d'enseignement de niveau Licence ou Master et les seconds des universitaires enseignants-chercheurs, de grade maître-assistant.

### Formateurs d'enseignants

Sont formateurs d'élèves-maîtres des encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs) généralement chevronnés et des chargés d'enseignement (titulaires de licence ou de master) dans un domaine qui relève des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, linguistique) ou des disciplines matières (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, éducation physique et sportive, informatique, etc.).

**Tableau 10 : Principales caractéristiques des formateurs d'enseignants enquêtés**

|    | Fonction                  | Age | D/fonction | Grade | Diplôme         | L1      | LN+1    |
|----|---------------------------|-----|------------|-------|-----------------|---------|---------|
| 1  | Directeur d'études        | 58  | 19         | CE    | Licence Ling    | Hausa   | S-zarma |
| 2  | Encadreur Art culture MPL | 48  | 8          | CP    | D/CP            | Hausa   | S-zarma |
| 3  | Encadreur EPS             | 57  | 20         | -     | M/EPS           | Hausa   | S-zarma |
| 4  | Encadreur Fr Hist-Géo     | 48  | 8          | CP    | D/CP            | Hausa   | S-zarma |
| 5  | Encadreur LN L de signes  | -   | 12         | CE    | Maîtrise Ling   | S-zarma | Hausa   |
| 6  | Encadreur LN Hausa        | 49  | 12         | -     | Maîtrise Ling   | Hausa   | S-zarma |
| 7  | Encadreur Maths           | 50  | 10         | CP    | D/CP            | S-zarma | -       |
| 8  | Encadreur Psycho          | 55  | 23         | CE    | Maîtrise Psycho | Hausa   | S-zarma |
| 9  | Encadreur Socio AC        | 52  | 10         | -     | -               | Hausa   | S-zarma |
| 10 | Encadreur STE/ HG         | 51  | 11         | CP    | D/CP            | S-zarma | Hausa   |

Sources : notre enquête (2020)

### Formateurs d'encadreurs pédagogiques

La formation des encadreurs pédagogiques se tient à l'École normale supérieure (ENS), en collaboration pour certaines filières avec l'Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF). Les enseignants titulaires de l'ENS sont des docteurs

dans leurs disciplines respectives, comme c'est le cas de leurs collègues des autres facultés de l'Université. Cependant des professionnels et autres spécialistes interviennent dans la formation des encadreurs à titre de vacataires.

**Tableau 11 : Principales caractéristiques des formateurs d'encadreurs enquêtés**

| Fonction             | Age | Sexe | D/fonction | Grade       | Diplôme  | L1       | LN+1    |
|----------------------|-----|------|------------|-------------|----------|----------|---------|
| Enseignant chercheur | 51  | F    | 6          | Assistant   | Doctorat | fulfulde | S-Zarma |
| Enseignant chercheur | 43  | M    | 6          | M-Assistant | Doctorat | hausa    | S-Zarma |

Sources : notre enquête (2020)

## Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme multilingue

Les orientations de la réforme multilingue et les outils de sa mise en œuvre sont conçus au niveau central avec, selon les circonstances, l'implication des acteurs des structures déconcentrées du ministère.

Le pilotage et la coordination de cette tâche complexe échoit à la direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation (DGPOQ/N) au sein de laquelle la problématique est portée par la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

Les matériels bilingues sont élaborés par des cadres de la DCPLN constitués en majorité de linguistes et d'enseignants chevronnés ayant une longue expérience dans l'enseignement bilingue.

Des agents relevant de la DFIC, de l'INDRAP, de la DGAENF, de l'IFAENF ainsi que des universitaires et des retraités de l'éducation sont régulièrement sollicités pour accompagner le processus de production de matériels didactiques de la réforme. Les acteurs interrogés sont exclusivement constitués de fonctionnaires titulaires en poste à la DCPLN et à la DFIC.

**Tableau 12 : Principales caractéristiques des acteurs de conception et d'orientation**

| Fonction   | Age | Sexe | D/fonction | Grade | Diplôme   | L1       | LN+1    |
|--|-----|------|------------|-------|-----------|----------|---------|
| DCPLN  | 59  | F    | 9          | PS    | Master    | Kanuri   | Hausa   |
| DFIC   | 53  | F    | 5          | IEP   | IEP       | Hausa    | S-zarma |
| DES/CP   | 55  | M    | 3          | IEP   | IEP       | S-zarma  | Hausa   |
| DRH  | 54  | M    | 7          | DA    | Master    | Hausa    | S-Sarma |
| DEP  | 47  | M    | 3          | DA    | Master II | Hausa    | S-Zarma |
| Concepteurs d'ouvrages bilingues (Programme, guides, manuels et outils de référence et modules de formation) pour la réforme. N = 8. | 54  | M    | 8          | CE    | Licence   | Fulfulde | S-zarma |
|  | 58  | M    | 12         | CP    | DAP/CEG   | S-zarma  | Hausa   |
|  | 53  | F    | 13         | CE    | Master    | Hausa    | S-zarma |
|  | 50  | M    | -          | CE    | Licence   | Kanuri   | Hausa   |
|  | 49  | F    | 11         | CE    | Master    | Fulfulde | S-zarma |
|  | 46  | M    | 8          | CE    | Master    | Hausa    | -       |
|  | 53  | M    | 23         | CE    | Master    | Tamajaq  | Hausa   |
|  | 55  | M    | 25         | CE    | Licence   | S-zarma  | -       |

Sources : notre enquête (2020)

Les cadres de conception sont pratiquement tous bilingues et en majorité constitués de chargés d'enseignement (CE). Il y a parmi eux plus d'hommes que de femmes. Leur âge moyen est 52,76 ans et leur durée d'expérience dans leur poste actuel de 10,58 ans. Quand on sait que l'âge d'admission à la retraite est 60 ans, on peut estimer que cette fonction consacre l'aboutissement d'une carrière.

## Partenaires sociaux de l'éducation

Les partenaires concernés appartiennent au domaine associatif ou sont des agents de l'État en charge des questions de la décentralisation et des collectivités territoriales.

**Tableau 11 : Principales caractéristiques des formateurs d'encadreurs enquêtés**

| Fonction             | Age | Sexe | D/fonction | Grade       | Diplôme  | L1       | LN+1    |
|----------------------|-----|------|------------|-------------|----------|----------|---------|
| Enseignant chercheur | 51  | F    | 6          | Assistant   | Doctorat | fulfulde | S-Zarma |
| Enseignant chercheur | 43  | M    | 6          | M-Assistant | Doctorat | hausa    | S-Zarma |

Sources : notre enquête (2020)

## Acteurs du niveau central en charge de la conception et de l'orientation de la réforme multilingue

Les orientations de la réforme multilingue et les outils de sa mise en œuvre sont conçus au niveau central avec, selon les circonstances, l'implication des acteurs des structures déconcentrées du ministère.

Le pilotage et la coordination de cette tâche complexe échoit à la direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation (DGPO/N) au sein de laquelle la problématique est portée par la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

Les matériels bilingues sont élaborés par des cadres de la DCPLN constitués en majorité de linguistes et d'enseignants chevronnés ayant une longue expérience dans l'enseignement bilingue.

Des agents relevant de la DFIC, de l'INDRAP, de la DGAENF, de l'IFAENF ainsi que des universitaires et des retraités de l'éducation sont régulièrement sollicités pour accompagner le processus de production de matériels didactiques de la réforme. Les acteurs interrogés sont exclusivement constitués de fonctionnaires titulaires en poste à la DCPLN et à la DFIC.

**Tableau 12 : Principales caractéristiques des acteurs de conception et d'orientation**

| Fonction   | Age | Sexe | D/fonction | Grade | Diplôme   | L1       | LN+1    |
|--|-----|------|------------|-------|-----------|----------|---------|
| DCPLN  | 59  | F    | 9          | PS    | Master    | Kanuri   | Hausa   |
| DFIC   | 53  | F    | 5          | IEP   | IEP       | Hausa    | S-zarma |
| DES/CP   | 55  | M    | 3          | IEP   | IEP       | S-zarma  | Hausa   |
| DRH  | 54  | M    | 7          | DA    | Master    | Hausa    | S-Sarma |
| DEP  | 47  | M    | 3          | DA    | Master II | Hausa    | S-Zarma |
| Concepteurs d'ouvrages bilingues (Programme, guides, manuels et outils de référence et modules de formation) pour la réforme. N = 8. | 54  | M    | 8          | CE    | Licence   | Fulfulde | S-zarma |
|  | 58  | M    | 12         | CP    | DAP/CEG   | S-zarma  | Hausa   |
|  | 53  | F    | 13         | CE    | Master    | Hausa    | S-zarma |
|  | 50  | M    | -          | CE    | Licence   | Kanuri   | Hausa   |
|  | 49  | F    | 11         | CE    | Master    | Fulfulde | S-zarma |
|  | 46  | M    | 8          | CE    | Master    | Hausa    | -       |
|  | 53  | M    | 23         | CE    | Master    | Tamajaq  | Hausa   |
|  | 55  | M    | 25         | CE    | Licence   | S-zarma  | -       |

Sources : notre enquête (2020)

Les cadres de conception sont pratiquement tous bilingues et en majorité constitués de chargés d'enseignement (CE). Il y a parmi eux plus d'hommes que de femmes. Leur âge moyen est 52,76 ans et leur durée d'expérience dans leur poste actuel de 10,58 ans. Quand on sait que l'âge d'admission à la retraite est 60 ans, on peut estimer que cette fonction consacre l'aboutissement d'une carrière.

## Partenaires sociaux de l'éducation

Les partenaires concernés appartiennent au domaine associatif ou sont des agents de l'État en charge des questions de la décentralisation et des collectivités territoriales.

**Tableau 13 : Principales caractéristiques des partenaires sociaux enquêtés**

| Structure | Fonction   | Age | Sexe | Durée/<br>fonction | Grade | Diplôme    | L1    | LN+1    |
|-----------|------------|-----|------|--------------------|-------|------------|-------|---------|
| SNEN      | SG         | 51  | M    | 22                 | CE    | Sociologie | Hausa | S-zarma |
| ASAUNIL   | Secrétaire | 59  | F    | 16                 | CE    | Licence    | Hausa | S-zarma |
| AMN       | SP         | 59  | M    | 8                  | I     | Licence    | Hausa | S-zarma |
| DGDCT     | DG         | 59  | M    | -                  | Adm   | -          | Hausa | S-zarma |

Sources : notre enquête (2020)

Les enquêtés interrogés sont en majorité des préretraités de sexe masculin et présentent tous le même profil linguistique et académique.

## Partenaires techniques et financiers

**Tableau 14 : Principales caractéristiques des partenaires techniques et financiers enquêtés**

| Structure              | Fonction            | Age | Sexe | Durée/<br>fonction | Diplôme  | L1       | LN+1    |
|------------------------|---------------------|-----|------|--------------------|----------|----------|---------|
| Coopération bilatérale | Chargée d'éducation | -   | F    | 4                  | Master 2 | Français | 0       |
| ONG                    | Chargée d'éducation | 39  | M    | 3                  | Master 2 | Hausa    | S-zarma |
| ONG                    | Chargée d'éducation | -   | M    |                    |          | Hausa    | S-zarma |

Sources : notre enquête (2020)

## Gestionnaires et bénéficiaires de l'action éducative

Trois catégories d'acteurs sont ici considérées comme gestionnaires et/ ou bénéficiaires de l'action éducation : les élèves et leurs parents et aussi les maires qui en plus d'être parents d'élèves sont responsables de la gestion de l'école au niveau de leur entité administrative.

### Maires

**Tableau 15 : Principales gestionnaires et bénéficiaires de l'école enquêtée**

| Structure    | Fonction  | Age | Sexe | Durée/<br>fonction | Grade | Diplôme | L1       | LN+1    |
|--------------|-----------|-----|------|--------------------|-------|---------|----------|---------|
| NY Commune 5 | SG Mairie | 53  | M    | -                  | I     | licence | fulfulde | S-zarma |
| CUTillabéri  | Maire     | 70  | M    | 15                 | I     | CAP     | S-zarma  | Hausa   |

Sources : notre enquête (2020)

## Élèves

Les élèves interrogés au niveau des trois régions couvertes par la recherche terrain sont soit actuellement en cours de scolarisation dans des écoles bilingues soit des élèves du secondaire ayant transité par une école bilingue. Leur caractéristique commune est d'avoir reçu une instruction préalable dans un contexte scolaire bilingue.

**Tableau 16 : Principales caractéristiques des élèves enquêtés**

| École        | Région    | Classe | Age | Sexe | L1      | LN+1    | Alpha L1 |
|--------------|-----------|--------|-----|------|---------|---------|----------|
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 10  | M    | Hausa   |         |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    |     | M    | Hausa   |         |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 8   | M    | Hausa   |         |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 13  | M    | Hausa   |         |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 9   | M    | Hausa   | S-zarma |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 9   | M    | Hausa   | S-zarma |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 9   | M    | Hausa   |         |          |
| EB Bolbol    | Dosso     | CE2    | 11  | M    | Hausa   |         |          |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | F    | Hausa   |         | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 12  | F    | Hausa   |         | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | F    | Hausa   | S-zarma | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | M    | Hausa   |         | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | M    | Hausa   | S-zarma | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | F    | Hausa   |         | 1        |
| CEG 3        | Niamey    | 6e     | 13  | F    | Hausa   | S-zarma | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CE2    | 9   | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CE2    | 10  | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CE2    | 9   | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM2    | -   | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM2    | -   | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM2    | 11  | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM1    | 11  | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM1    | 10  | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM1    | 9   | F    | S-zarma |         | 1        |
| EB Tillabéri | Tillabéri | CM1    | 13  | F    | S-zarma |         | 1        |

Les élèves dans cet échantillon sont tous locuteurs des deux langues dominantes du pays et naturellement ils se déclarent alphabétisés dans leur L1 qui est ou a été leur première langue de scolarisation.

## Membres des structures d'appui à l'école

Les membres des associations de mères éducatrices sont en majorité des femmes au foyer ou des commerçantes mais elles se présentent toutes comme des ménagères. Les hommes relèvent de diverses catégories professionnelles. Dans notre échantillon, nous n'avons eu que des cultivateurs et un demandeur d'emploi. Ils préfèrent mettre en avant leur titre au sein de leurs structures.

**Tableau 17 : Principales caractéristiques des membres d'appui à l'école enquêtés**

| Région    | Structure     | Fonction     | Age | Sexe | L1      | LN+1    | Alpha L1 |
|-----------|---------------|--------------|-----|------|---------|---------|----------|
| Niamey    | AME Balafon   | Ménagère     | 38  | F    | Hausa   | S-zarma | 1        |
|           | AME Balafon   | Ménagère     | 60  | F    | Hausa   |         | 0        |
|           | AME Balafon   | Ménagère     | 50  | F    | Hausa   |         | 0        |
|           | AME Balafon   | Ménagère     | 32  | F    | Hausa   |         | 0        |
|           | AME Balafon   | Ménagère     | -   | F    | Hausa   |         | 0        |
|           | APE Karadjé   | SG du bureau | 50  | M    | S-Zarma | Hausa   | 0        |
| Tillabéri | CGDES Daiberi | Membre       | 60  | M    | S-zarma |         | 1        |
|           | CGDES Daiberi | Membre       | 46  | F    | S-zarma |         | 0        |
|           | AME EBTi      | Ménagère     | 37  | F    | S-zarma |         |          |
|           | AME EBTi      | Ménagère     | 38  | F    | S-zarma |         |          |
|           | AME EBTi      | Ménagère     | -   | F    | S-zarma |         |          |
|           | CGDES Daiberi | Président    | 60  | M    | Tamajaq | S-zarma | 1        |

Sources : notre enquête (2020)



© FUNICEF/JUN0318705 / Dejongh

## Annexe 2 - Évolution de l'enseignement bilingue et caractéristiques des initiatives mises en oeuvre dans le secteur formel au Niger 1973-2021

| n° | Période   | Initiative                   | Objectifs   | Nbre écoles | Langues nationales                                | Couverture géographique  | Événements marquants de la période   |
|----|-----------|------------------------------|---|-------------|---|--|--|
| 1  | 1973-1988 | École expérimentale (EE)     | Tester la faisabilité de l'enseignement bilingue, phase 1 du processus de généralisation de l'enseignement bilingue.  | 42          | Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri<br>S-zarma<br>Tamajaq | Nationale, avec en vue au moins une école par inspection                 | Appui extérieur multiforme : UNESCO, UNICEF, PAM, USAID, GTZ, SNV, DSE et engagement ferme du SP-CNRE-PS et de l'INDRAP. Les résultats des élèves bilingues sont excellents, supérieurs à ceux des élèves des écoles classiques, il y a un engouement général et espoir pour la généralisation de l'EB |
| 2  | 1988-1997 | EE                           | idem  | 42          | idem  | Nationale  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Plus aucune formation d'enseignants</li> <li>Plus aucun suivi</li> <li>Pas de matériels ni fournitures</li> <li>Baisse des résultats scolaires</li> </ul>   |
| 3  | 1997-2004 | École bilingue pilote (EBP)  | Préparer les outils de la généralisation de l'EB à la faveur de l'évaluation rassurante des EE (1999) et de l'adoption de la LOSEN (1998) puis de la Loi portant promotion et développement des LN (2001) | 16          | Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri<br>S-zarma<br>Tamajaq | 4 régions sur 8 (Diffa, Dosso, Tahoua, Tillabéri)                        | Suite à une évaluation du système éducatif par la GTZ en 1992, l'EB apparaît comme la seule alternative de sortie de crise. L'Allemagne aide le Niger à mettre en place le Projet d'éducation de base/ Promotion de l'EB (2PEB) pour relancer l'EB et aller vers sa généralisation.                    |
| 4  | 2003-04   | EE<br>EBP                    | Statu quo   | 33          |   | Nationale de manière aléatoire   | Les écoles non retenues par le 2PEB sont restées à l'abandon   |
| 5  | 2004-09   | École bilingue Soutéba (EBS) | Préparer les élèves du primaire à réussir les examens d'entrée au collège   | 16<br>33    | Fulfulde<br>Hausa<br>Sonay-zarma<br>Tamajaq       | Statu quo  | Aucune intervention extérieure   |
| 6  | 2009      | École bilingue (EB)          | Entamer l'extension du bilingue   | 499         |   | Toutes les écoles de 4 communes rurales dans 2 régions (Dosso et Tahoua) | La GiZ avec le financement partiel de l'UE met en place le projet Soutien à l'éducation de base (Soutéba) dont une des composantes est l'EB.   |
|    |           |                              |   |             |   | Nationale mais aléatoire   | Reprise en main par l'État grâce à l'appui de la coopération suisse  |

| n° | Période     | Initiative                     | Objectifs   | Nbre écoles             | Langues nationales  | Couverture géographique   | Événements marquants de la période   |
|----|-------------|--------------------------------|---|-------------------------|---|---|--|
| 7  | 2010-11     | EE<br>EBP<br>EBS               | Statu quo   | 33<br>16<br>135         |   | Statu quo   | Entre la clôture de 2PEB et le démarrage de Soutéba, c'est l'arrêt des activités. L'État reste observateur.  |
| 8  | 2005-2012   | EB APC                         | Réformer l'enseignement sur la base de l'APC et l'entrée par les LN   | 400                     | Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri<br>S-zarma<br>Tamajaq           | 50 écoles par région  | Le Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) prévoit une composante EB et la réforme du curriculum de l'éducation de base.   |
| 9  | 2012-2019   | EB NECS                        | Améliorer l'apprentissage de la lecture dans les deux premières années du primaire dans les écoles classiques | 183                     | Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri<br>S-zarma                      | Répartition aléatoire dans 8 régions                                | Le Projet NECS Niger education and community strengthening/ Projet d'Education et de Renforcement Communautaire) est financé par USAID & MCC et exécuté par Plan Niger avec d'autres ONG pour promouvoir la lecture et le genre au Niger.  |
| 10 | Depuis 2012 | EB ELAN                        | Améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture et promouvoir le passage de L1 à L2; y compris dans les DNL  | 10                      | Hausa   | 10 écoles dans 2 régions à parité égale (Niamey et Maradi)          | Initiative de l'OIF (ELAN) pour développer le bi-plurilinguisme scolaire suite aux recommandations des États généraux du français de Libreville (2003)   |
|    | Depuis 2014 | EB CONCERN                     | Améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture dans les classes grâce à l'approche CONCERN                  | 55                      | Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri                                 | 5 communes dont 3 dans la région de Diffa et 2 dans celle de Tahoua | CONCERN met en œuvre un programme multiforme dont la promotion de la lecture-écriture comme pour favoriser les apprentissages.   |
| 11 | 2012-18     | EB APS                         |   | 5000                    | Arabe,<br>Fulfulde<br>Hausa<br>Kanuri<br>S-zarma<br>Tamajaq | Nationale selon le poids démographique des LN                       | Orientations politiques pour l'enseignement obligatoire des LN et changements institutionnels profonds mettant en exergue la promotion des LN.   |
| 12 | 2017-18     | APS-NECS                       | Intégrer les acquis de NECS dans APS  | 25                      | Hausa<br>S-zarma  | 2 régions : Niamey et Tillabéri                                     | À la clôture de NECS, le ministère s'engage à intégrer les acquis de NECS dans la réforme APS.   |
| 13 | 2018-2021   | APS<br>ELAN<br>CONCERN<br>NECS | Statu quo   | 5000<br>10<br>55<br>183 | Idem  | Statu quo   | Le projet d'appui à une éducation de qualité (PAEQ) financé par le PME et d'autres agences arrive à échéance en juin 2018. Les activités liées à l'EB s'arrêtent aussitôt. Pas de relai du côté du MEP/A/PLN/EC.<br>Les écoles NECS sont retournées au modèle APS faute d'accompagnement.<br>Les écoles NECS+APS ne sont pas encore ouvertes |

## Annexe 3 – Matériels didactiques au Niger

Les différentes initiatives mises en œuvre au Niger se caractérisent par la production additionnelle de matériels didactiques spécifiques. Ces matériels varient selon les langues couvertes, les niveaux d'apprentissages visés, les disciplines retenues et les stratégies d'intervention. Globalement, quatre types de matériels sont produits.

- Programmes ;
- Guides de l'enseignant ;
- Manuels de l'élève ;
- Matériels de référence (lexiques, dictionnaires, grammaires etc.) ;
- Ouvrages de lecture additive (livret de lecture, contes, romans, poésie, etc.).

La présentation exhaustive de ces matériels demande un rappel historique qui montre la continuité et la rupture de cette activité qui s'est aujourd'hui relativement stabilisée autour de la direction des curricula et de la promotion des langues nationales (DCPLN).

### Démarche pour la production de matériels

L'expérience nigérienne en matière de production de matériels bilingues est originale, les premières écoles bilingues ayant en 1973 démarré sans aucun programme. La méthodologie de l'enseignement des langues nationales adoptée alors consiste à produire de supports in situ, à partir des recherches effectuées sur le terrain. Partant d'un thème qui constitue le centre d'intérêt des élèves, retenu de manière consensuelle (par exemple le tissage ou la forge), l'enseignant effectue le point des connaissances de la classe, planifie une enquête sur le terrain en répartissant les tâches, accompagne les élèves pour la collecte des données. De retour en classe, toujours sous la conduite de l'enseignant, les élèves exploitent les données et

construisent au tableau un texte portant sur le thème de la sortie. Ce texte va servir de support pour les leçons de lecture, de langage et d'écriture mais aussi de toutes les disciplines inscrites au programme du primaire (classique). Les matériels des écoles classiques en langue française servent de boussole mais n'interfèrent pas directement dans la conduite des leçons dans les classes bilingues. Tous les textes produits sont compilés pour servir de ressources à l'école.

Les programmes de l'enseignement du premier degré adoptés en 1989 restructurent les contenus d'enseignement sur la base de la pédagogie par objectifs (PPO) et dégagent une plage spécifique à l'enseignement en langues nationales, assortie d'un emploi du temps. Dès lors les matériels à utiliser dans les classes bilingues feront l'objet de production systématique par des équipes multidisciplinaires, constituées autour des noyaux de linguistes en fonction des langues nationales à enseigner. Cette démarche sera de manière générale reconduite par toutes les initiatives. La seule différence entre elles réside dans la qualité des experts chargés d'encadrer et d'accompagner les équipes de rédacteurs.

### Sources et types de matériels disponibles dans les classes

La DCPLN est pourvoyeuse de deux générations d'ouvrages pédagogiques liées au glissement de la réforme de l'approche par les compétences à l'approche par les situations. Si sur le terrain, on peut rencontrer les deux types de produits et bien d'autres, les seuls matériels recommandés aujourd'hui dans les écoles bilingues relèvent de l'approche par les situations (APS). Pour ce qui concerne l'enseignement formel, notamment les niveaux préscolaire et primaire, l'état de production se dresse comme suit.



# Matériels produits dans les langues nationales de la 1ère vague APS et en arabe

|    | Niveau                | Titres                             | Observations  |
|----|-----------------------|------------------------------------|---|
| 1  | Précolaire            | Programme du préscolaire section 1 | Disponibles dans le 5 premières langues outillées (fulfulde, hausa, kanuri, sonay-zarma et tamajaq) |
| 2  |                       | Livret Pré-mathématiques section 1 |   |
| 3  |                       | Guide Pré-mathématiques section 1  |   |
| 4  |                       | Guide langue section 1             |   |
| 5  | 1 <sup>re</sup> Année | Programme d'étude                  | Disponibles dans les 8 langues nationales outillées   |
| 6  |                       | Manuel langue                      |   |
| 7  |                       | Manuel maths                       |   |
| 8  |                       | Guide langue                       |   |
| 9  |                       | Guide maths                        |   |
| 10 |                       | Guide EPS                          |   |
| 11 |                       | Guide STE                          |   |
| 12 |                       | Guide ECM                          |   |
| 13 |                       | Guide Français                     |   |
| 14 |                       | Guide ES                           |   |
| 15 |                       | Manuel Français                    | français  |
| 16 |                       | Manuel arabe                       | arabe   |
| 17 |                       | Guide langue arabe                 | arabe   |
| 18 |                       | Guide Étude islamique              | arabe   |
| 19 | 2 <sup>e</sup> Année  | Programme d'étude                  | Disponibles dans le 5 premières langues outillées   |
| 20 |                       | Manuel langue                      |   |
| 21 |                       | Manuel maths                       |   |
| 22 |                       | Guide langue                       |   |
| 23 |                       | Guide maths                        |   |
| 24 |                       | Guide EPS                          |   |
| 25 |                       | Guide Art et Culture               |   |
| 26 |                       | Guide STE                          |   |
| 27 |                       | Guide ECM                          |   |
| 28 |                       | Guide ES                           |   |
| 29 |                       | Manuel Français                    | français  |
| 30 |                       | Manuel langue arabe                | arabe   |
| 31 |                       | Guide langue arabe                 | arabe   |
| 32 |                       | Guide Etudes islamiques            | arabe   |
| 33 | 3 <sup>e</sup> Année  | Programme d'étude                  | Disponibles dans le 5 premières langues outillées   |
| 34 |                       | Manuel langue                      |   |
| 35 |                       | Manuel maths                       |   |
| 36 |                       | Manuel STE                         |   |
| 37 |                       | Manuel Histoire-géographie         |   |
| 38 |                       | Manuel ECM                         |   |
| 39 |                       | Guide langue                       |   |
| 40 |                       | Guide maths                        |   |
| 41 |                       | Guide Histoire-géographie          |   |
| 42 |                       | Guide EPS                          |   |
| 43 |                       | Guide Art et Culture               |   |
| 44 |                       | Guide STE                          |   |
| 45 |                       | Manuel langue arabe                | arabe   |
| 46 |                       | Guide langue arabe                 | arabe   |
| 47 |                       | Guide Etudes islamiques            | arabe   |
| 48 | 4 <sup>e</sup> Année  | Programme d'étude                  | Disponibles dans le 5 premières langues outillées   |

|    | Niveau | Titres                     | Observations |
|----|--------|----------------------------|--------------|
| 49 |        | Manuel langue              |              |
| 50 |        | Manuel maths               |              |
| 51 |        | Manuel STE                 |              |
| 52 |        | Manuel Histoire-géographie |              |
| 53 |        | Manuel ECM                 |              |
| 54 |        | Guide langue               |              |
| 55 |        | Guide maths                |              |
| 56 |        | Guide Histoire-géographie  |              |
| 57 |        | Guide EPS                  |              |
| 58 |        | Guide Art et Culture       |              |
| 59 |        | Guide STE                  |              |
| 60 |        | Manuel langue arabe        | arabe        |
| 61 |        | Guide langue arabe         | arabe        |
| 62 |        | Guide Etudes islamiques    | arabe        |

Sources : Données fournies par la DCPLN, Division de (2020)

Les matériels produits lors de la première d'extension linguistique, qui concerne les cinq langues principales et l'arabe standard, couvre les deux sections du préscolaire et les quatre premières années du primaire, soit entre au total 253 titres, toutes langues confondues. Toutes les disciplines au programme en sont pourvues.

Le projet NECS a également produit deux séries d'ouvrages, en raison du passage de l'approche rapide de la lecture (ARL) à l'approche systématique

de la lecture et donc de changement d'agence accompagnatrice. Les produits en circulation jusqu'à la clôture du projet concernent le domaine des langues et couvrent essentiellement la première année.

La production de ELAN Niger procède de la contextualisation des matériels conçus par les membres du groupe d'experts ELAN –Afrique. Elle concerne le français et le hausa, seule langue nationale retenue dans le cadre de cette initiative.

## Matériels produits dans la langue nationale du programme ELAN-Niger

|   | Niveau               | Titres   | Observations/ sens   |
|---|----------------------|--|--|
| 1 | 1 <sup>e</sup> Année | Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture (2013)                                    | Document destiné à l'enseignant  |
| 2 | 2 <sup>e</sup> Année | Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français, Principes et démarche (2014) |  |
| 3 | 2 <sup>e</sup> Année | Français2, Un manuel d'activités, de découvertes et de jeux, venant en appui au curriculum du français (2015)    |  |
| 4 | 1 <sup>e</sup> Année | Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 1 Aji na farko na koyo (2013)                                     | Ecoute ! Je sais lire ! Regarde !<br>Je sais écrire 1  |
| 5 | 2 <sup>e</sup> Année | Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 2 Shekara ta biyu da koyo (2014)                                  | Ecoute ! Je sais lire ! Regarde !<br>Je sais écrire 2  |
| 6 | 3 <sup>e</sup> Année | Saura ! Na iya karatu ! Duba ! Na iya rubutu ! 3 Littafin gwaji Aji na 3 (2015)                                  | Ecoute ! Je sais lire ! Regarde !<br>Je sais écrire 3  |
| 7 | -                    | Mallette ELAN (pour faciliter le transfert de L1 à L2)   | Contenu : classeur de jeu de livrets, assortiment de jeux, affiches, étiquettes de jours, mois et année, outils pour enseigner la phonologie |

Sources : ELAN-Afrique Niger 2021

Les matériels ELAN couvrent les trois premières années de scolarisation et comme dans le cas de NECS, ils se limitent au domaine langagier. Mais ELAN appuie aussi le pays dans la conception et la production des matériels de planification didactique et d'évaluation.

## **Cette étude a été réalisée par :**

- Christelle Mignot, Doctorante en Sciences du langage (éducation bi/plurilingue), France
- Yombo Gbangou, Inspecteur de l'Éducation Nationale, doctorant en Sciences de l'Éducation, Burkina Faso
- Zakaria Nounta, Docteur en Sciences du langage (linguistique), Mali

## **Coordonnée par :**

- Philippe Humeau, consultant, directeur associé de Quale

## **Avec la participation de :**

- Pr Moussa Daff, Docteur d'État en Linguistique, Professeur des Universités, Sénégal
- Dr Babacar Diouf, Inspecteur de l'Éducation Nationale, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Sénégal
- Maman Mallam Garba, Docteur en Sciences du langage (linguistique), Niger
- Mohamed Miled, Professeur émérite, Tunisie
- María Dolores Meseguer Semitiel, consultante

Pour toute demande ou toute autre information  
sur ce rapport, veuillez contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)  
Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre  
Section éducation  
Route des Almadies, Immeuble Madjiguène  
B.P. 29720, Dakar-Yoff, Sénégal  
[www.unicef.org/wca](http://www.unicef.org/wca)

