

A photograph of a classroom in a rural setting. A female teacher, wearing a vibrant red headscarf and a patterned dress with green and red floral motifs, is leaning over a wooden desk. She is looking down at a student's work. Several young students are seated at the desks, some looking towards the camera with smiles. The classroom has a thatched roof and simple wooden furniture.

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

Rapport de synthèse

Table des matières

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

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



Objectifs de l'étude

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les objectifs de ces études étaient les suivants :

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



© UNICEF/UN1274696

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



© UNICEF/UN0318021/Dejongh

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

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

Phase 1 : La revue documentaire

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

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

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

Phase 2 : l'enquête de terrain

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

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

Difficultés rencontrées et limites de l'étude

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Tableau 1 : nombre de langues et statut de ces langues

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

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

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

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

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



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

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

On constate :

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

1.3. Les réformes en faveur du bi-plurilinguisme scolaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸OSES/Solidar Suisse et Tin Tua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

1.6. Analyse du cadre pédagogique dans les trois pays

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

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

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

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

Ces difficultés ont pour conséquences :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1. L'initiative ELAN, commune aux trois pays

2.2.1.1. Présentation de l'initiative ELAN

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

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

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

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

2.2.1.2. Effectifs ELAN

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

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

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

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

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

2.2.1.3. Analyse des forces et faiblesses de l'initiative

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

Forces de cette initiative

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

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

Faiblesses de cette initiative

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

2.2.2. Initiatives bi-plurilingues au Burkina Faso

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

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

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

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

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

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

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

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

Principales forces :

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

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

²⁰ Voir la présentation du dispositif ELAN dans la partie précédente

²¹ Voir le détail dans le rapport « Burkina Faso »

²² 3 E : Espaces d'Éveil Éducatifs

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

²⁴ CMS : Collèges Multilingues Spécifiques

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

Faiblesses :

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

2.2.2.3. Présentation synthétique de l'initiative TinTua

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3. Initiatives bi-plurilingues au Mali

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

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

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

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

2.2.3.1. Présentation synthétique de l'initiative SIRA

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

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

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

Principales forces :

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

Inconvénients :

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

2.2.4. Initiatives bi-plurilingues au Niger

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

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

2.2.4.1. Présentation synthétique du projet NECS

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

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

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

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

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

2.2.4.2. Analyse des forces et faiblesses du projet NECS³⁴

Forces

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

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

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

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

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

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

³²Voir la description du projet dans la partie précédente.

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

³⁴NECS : Niger Education and Community Strengthening

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

Faiblesses

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

2.2.4.3. Présentation synthétique du projet Concern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ces initiatives, lorsque cela fait partie de leurs objectifs,

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

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

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

³⁷Option privilégiée pour l'instant par les autorités administratives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Élaborer et promouvoir une politique linguistique scolaire claire

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

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

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

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

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

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

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

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

Cette structure devrait :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.7. Renforcer le suivi dans les écoles

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Conclusion

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

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

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

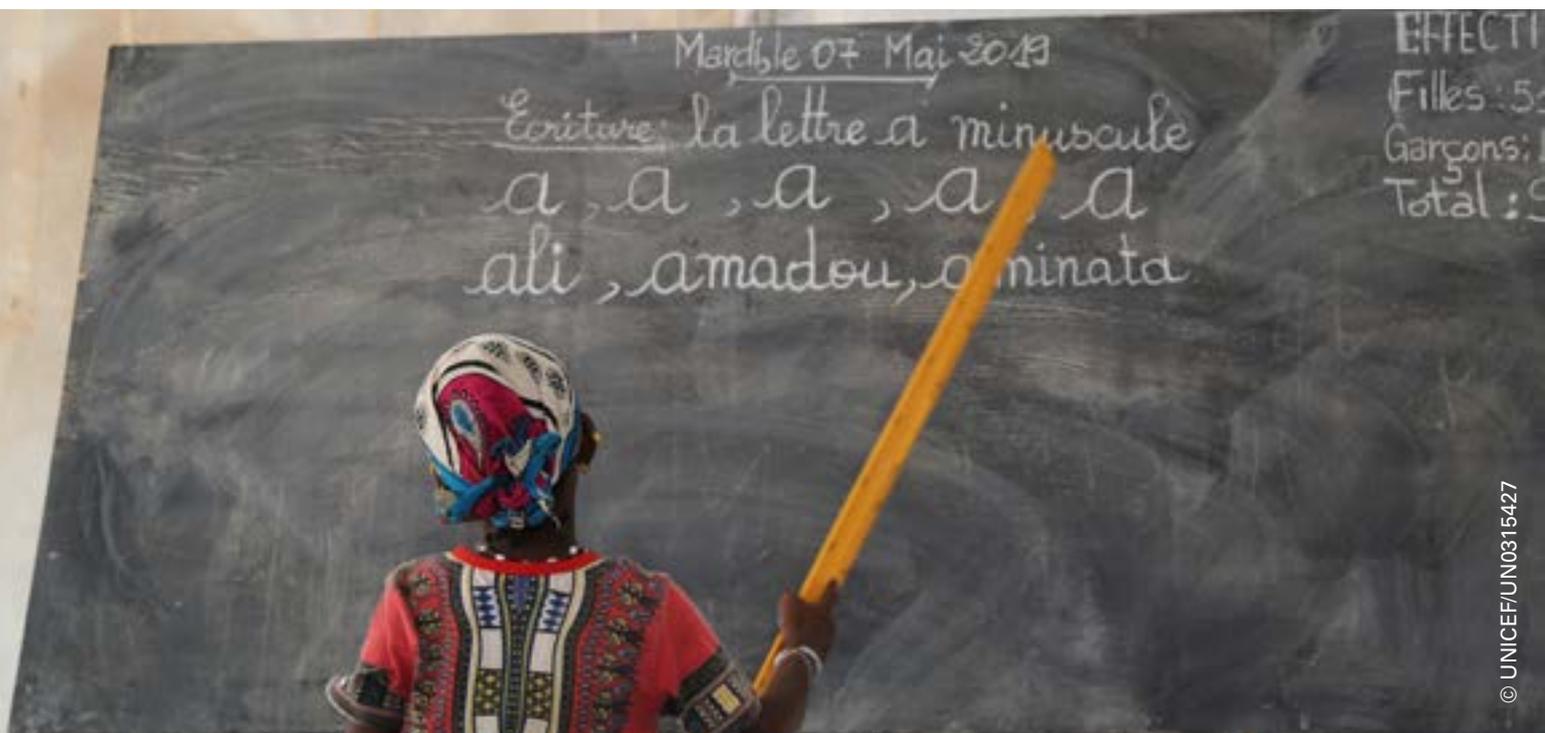
En effet, ces lois ne sont pas accompagnées de textes d'application visant à planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. Pour cette raison, on observe un contraste important entre ce qui est inscrit dans la loi d'une part et la réalité des salles de classe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

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

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

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

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



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

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

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

Multilinguisme et plurilinguisme

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

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

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

Bilinguisme

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

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

langues officielles) ;

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

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

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

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

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

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

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

Avantages potentiels du bilinguisme (langue nationale/langue seconde)

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

Les recherches ont mis en évidence, notamment :

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

Alternance codique (code-switching)

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

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

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

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

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

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

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

Les modèles de bilinguisme scolaire

On distingue :

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

Ce bilinguisme différé peut présenter diverses formes de réalisation.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le transfert linguistique de la L1 à la L2

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

Le transfert est envisagé :

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

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

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

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

Le passage à L2 s'effectue selon :

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

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

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

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

Quelles activités de l'enseignant pour faciliter le transfert ?

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

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

La politique linguistique éducative

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

Elle inclut l'instrumentalisation des langues à deux niveaux :

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

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

La planification du bilinguisme scolaire

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

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

Différentes étapes à envisager lors de la planification :

• La préparation de l'expérimentation

Cette étape en amont consiste à :

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

• L'expérimentation

L'expérimentation couvre différentes dimensions :

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

• L'extension

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

Elle suppose une planification correspondante :

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

• La généralisation

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

Elle suppose les éléments suivant de planification :

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

La formation initiale et continue dans le domaine du bilinguisme scolaire

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

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

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

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

Les responsables du bilinguisme

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

Parmi les thèmes à prévoir on peut citer :

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

Les concepteurs du curriculum bilingue

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

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

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

Les formateurs des formateurs (en formation initiale et continue)

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

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

Les enseignants

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

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

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

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

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

- Les mettre en œuvre en classe ;

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

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

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

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

