« 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

Christelle MIGNOT

EA739 DIPRALANG, Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé : Dans cet article, nous présentons les résultats provisoires d'un projet de recherche-action que nous avons initié en mars 2020 et qui se poursuivra tout au long de l'année 2021 en Afrique francophone subsaharienne et en Haïti. Intitulé « J'apprends si je comprends[1] », ce projet porte sur l'utilisation conjointe des langues premières des enfants et du français dans les salles de classe du Burkina Faso, d'Haïti, du Mali, de la République Démocratique du Congo et du Sénégal. Il vise non seulement à comprendre les blocages au déploiement des réformes bi-plurilingues (en langues premières et en français) dans les cinq pays du projet, mais aussi à proposer des ressources audiovisuelles de sensibilisation aux avantages de la didactique bi-plurilingue ainsi que des outils de formation des maîtres.

Mots-clés : Didactique bi-plurilingue, transferts d'apprentissage ; langues premières ; formation des enseignants ; Afrique subsaharienne ; Haïti

Abstract : In this article, we present the provisional results of an action research project that we initiated in March 2020 and which will continue throughout 2021 in French-speaking sub-Saharan Africa and Haiti. This project, entitled "J'apprends si je comprends" (« I learn if I understand »), focuses on the joint use of children's first languages and French in classrooms in Burkina Faso, Haiti, Mali, the Democratic Republic of Congo and Senegal. It aims not only to understand the obstacles to the implementation of bi-plurilingual reforms (in first languages and in French) in the five project countries, but also to offer audiovisual resources to raise awareness of the advantages of bi-plurilingual didactics as well as training tools for teachers.

Keywords : Bi/plurilingual teaching ; transfer learning ; first languages ; teacher training ; Sub-Saharan Africa Haiti

[1]Projet que nous pilotons dans le cadre de nos fonctions au sein de l'association "Solidarité Laïque". Il bénéficie du soutien de l'IFEF (Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation), organe subsidiaire de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), du Ministère de l'Europe et des affaires étrangères et de l'Ambassade de France au Mali.

1 Introduction

Depuis le rapport de 1953 de l'UNESCO sur « l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement », les pays africains sont engagés dans des stratégies de promotion des langues africaines et d'utilisation de ces dernières comme médiums d'enseignement.

En Afrique francophone subsaharienne, une de ces stratégies consiste en la mise en place d'une didactique intégrée « langues africaines – langue française » (Maurer, 2007).

Cette didactique présente plusieurs avantages.

Sur le plan cognitif : de nombreuses expérimentations ont prouvé que les enfants apprennent mieux et plus rapidement s'ils peuvent construire leurs premiers apprentissages dans leur propre langue avant d'opérer des transferts vers une langue seconde (Alidou et Brock-Utne, 2011 : 165-193 ; Noyau, 2014).

Sur le plan identitaire : les enfants développent une meilleure confiance et une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils peuvent s'exprimer dans une langue qu'ils maîtrisent. À l'inverse, le fait de les obliger à prendre la parole dans une langue qu'ils maîtrisent mal (ou qu'ils ne maîtrisent pas) les fragilise, les complexe, et, parfois, les humilie (Ouane et Glanz, 2010 : 28).

Au niveau de l'engagement des enfants et de leur famille : plusieurs auteurs ont constaté que l'utilisation des langues premières en classe permettait aux enfants d'être plus actifs dans leur apprentissage (Noyau, 2017) et aux familles d'être davantage impliquées dans le suivi de la scolarité de leurs enfants (Ouane & Glanz, 2010, *ibid.* : 46). Il est plus facile en effet, pour les parents non francophones (et même non alphabétisés), d'accompagner les devoirs à la maison lorsqu'une partie des activités de la classe est conduite dans une langue connue.

Sur le plan économique : des études ont démontré que les programmes bilingues permettaient de réduire le taux d'abandons, de redoublements et d'échecs scolaires (Bender, 2005). Ces programmes seraient donc « rentables » financièrement (Ouane & Glanz, 2010, *ibid.* : 40), et les États pourraient amortir assez rapidement les dépenses engagées en faveur de l'enseignement bi-plurilingue :

> « Les modèles éducatifs actuels qui ne font pas une utilisation optimale des langues par le truchement desquels les enfants et leurs enseignants comprennent le monde signifie que l'éducation proposée est globalement dépourvue de sens. Cette éducation coûte cher pour un taux de rendement minime. Des dépenses supplémentaires relativement réduites (l'analyse actuelle indique que ce chiffre peut varier de 1 à 5 %) pour une offre complémentaire d'éducation faisant davantage appel aux langues locales et offrant un meilleur enseignement de la langue internationale seraient amorties en 5 ans, grâce à des taux de redoublement inférieurs ». (Heugh, 2011 : 300).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Bénéfices cognitifs, identitaires, économiques : cette liste prouve à quel point les pays multilingues francophones gagneraient à déployer largement les programmes bi-plurilingues.

Pourtant, malgré ces nombreux arguments, les classes bilingues où sont véritablement opérés des transferts entre la langue première des apprenants et le français semblent rares.

Comme le soulignaient en effet en 2006 les experts de l'Unesco dans le document « Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel » : « Près de deux siècles après Jean Dard[2], les pays africains cherchent toujours une stratégie efficace qui permettrait de passer d'un système hérité de la colonisation à un système intégrant les valeurs et les langues africaines » (UNESCO, 2007 : 8).

Début 2021, où en sommes-nous ?

Les recommandations faites par les experts de l'UNESCO il y a plus de soixante-dix ans sont-elles mises en œuvre ?

Les résultats de décennies d'expérimentations bilingues éprouvées ont-ils été capitalisés ?

Les enfants ont-ils véritablement la possibilité d'être scolarisés de manière qualitative dans leur langue première ET en français ?

Pour répondre à ces questions, nous menons actuellement un projet de recherche-action dans quatre pays d'Afrique francophone subsaharienne (le Burkina Faso, le Mali, la République Démocratique du Congo et le Sénégal) et dans un pays caribéen (Haïti).

Nous avons choisi ces pays car ils nous semblent partager trois principaux points communs au niveau de leurs politiques linguistiques et éducatives : 1) une volonté politique affirmée en faveur de l'enseignement bi-plurilingue ; 2) une expérience longue de projets bi-plurilingues ; 3) des blocages dans la mise à l'échelle de ces projets.

En menant des enquêtes de terrain, nous souhaitons vérifier nos hypothèses et comprendre, le cas échéant, pourquoi il existe de telles similitudes entre ces cinq pays.

Ce sont par ailleurs des pays où nous avons déjà développé des partenariats dans le cadre de nos fonctions au sein de l'Association Solidarité Laïque ou lors de nos précédentes missions professionnelles et/ou académiques. Comme il nous semblait important de co-construire le projet avec des équipes de chercheurs et d'enseignants locaux, nous avons donc privilégié des pays où nous avions déjà noué des liens avec des universités et des associations d'enseignants[3].

[2] Jean Dard était un instituteur. C'est lui qui a ouvert en 1817 à Saint Louis du Sénégal la première école officielle d'Afrique noire francophone. Il y proposait déjà des programmes bilingues en wolof et français. (Daff et Akissi Boutin, 2010, p. 351)

[3] Le projet est mené en partenariat avec l'INSS CNRST, l'AMAPLAF, le département de sciences du langage de l'université de Bamako et l'association Karama.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

2 Objectifs et méthodologie du projet

À travers ce projet de recherche-action, nous souhaitons répondre à cinq principales questions.

- Quel est l'historique des projets bi-plurilingues au sein de chaque pays du projet ?
- Quelle place est faite à l'enseignement bi-plurilingue dans les politiques linguistiques et éducatives de chaque pays ?
- Comment les projets politiques sont-ils mis en œuvre sur le terrain ?
- Que se passe-t-il concrètement dans les salles de classe des écoles primaires ?
- Comment les projets bi-plurilingues sont-ils accueillis par les parents d'élèves et la communauté éducative au sein de chaque pays ?

Pour répondre à ces questions, nous avons construit une méthodologie articulée autour de cinq étapes :

a) recherche documentaire au sujet de l'historique des projets bi-plurilingues de chaque pays ;

b) collecte et analyse des documents de politique linguistique et éducative (Constitutions, textes de lois, Plans Sectoriels de l'Éducation, etc.) ;

c) observations filmées de séances de cours dans des classes de la première à la sixième année d'écoles primaires (aussi bien dans des écoles monolingues que bilingues en vue d'en comparer le fonctionnement) ;

d) interviews avec enregistrement audio des enseignants dont les cours ont été observés pour comprendre quelle méthodologie ils mettent en œuvre ; quelles ressources ils utilisent ; pour quel résultat ;

e) interviews filmées de nombreux acteurs éducatifs dans chaque pays (décideurs, inspecteurs, enseignants, parents d'élèves, enseignants-chercheurs, experts, partenaires techniques et financiers) au sujet des réformes bi-plurilingues (avantages, inconvénients, impacts, recommandations).

À partir des données audiovisuelles collectées, nous avons pour projet :

- de réaliser et diffuser largement sur Internet un documentaire long-métrage (intitulé « J'apprends si je comprends »), rendant compte de nos recherches et traduit à minima dans les langues nationales des cinq pays du projet ;
- de construire un kit méthodologique audiovisuel, destiné aux enseignants, où seront présentées différentes « pratiques concrètes et efficaces » de didactique bi-plurilingue observées lors des tournages.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Les objectifs principaux du projet sont donc non seulement de présenter un état des lieux des réformes bilingues (langues premières et français) au Burkina Faso, en Haïti, au Mali, en République Démocratique du Congo et au Sénégal, mais aussi de sensibiliser le grand-public aux avantages de l'enseignement bi-plurilingue et d'outiller les enseignants.

3 Difficultés rencontrées

Lors des enquêtes de terrain, nous avons été confrontés aux difficultés suivantes :

a) le manque de données statistiques dans le domaine éducatif (nous ne savons donc pas avec exactitude combien d'élèves suivent des cursus bilingues et combien suivent des cursus monolingues) ;

b) la difficulté dans certains pays à nous procurer des documents tels que les curricula, les programmes pour l'école primaire, les programmes des IFM (Instituts de Formation des Maîtres), les guides pédagogiques, etc. ;

c) l'impossibilité au Sahel de mener nos enquêtes en dehors des grandes villes du fait du contexte sécuritaire ;

d) des contraintes de temps : notre équipe étant réduite (un réalisateur et un chercheur), nous avons donc dû nous limiter au niveau du nombre d'entretiens dans chaque pays et du nombre de classes observées et filmées.

Malgré ces difficultés, nous avons pu mener nos enquêtes dans un nombre conséquent d'écoles, à savoir[4] :

- deux écoles primaires publiques bilingues et une école communautaire monolingue à Bamako, Mali (classes de la première à la cinquième année) ;
- une école primaire publique bilingue et une école primaire privée monolingue à Ouagadougou, Burkina Faso (classes de première année) ;
- une ancienne école publique bilingue redevenue monolingue à Thiès, Sénégal (classe de troisième année) ;
- deux écoles publiques bilingues à Saint Louis, Sénégal (classes de première, deuxième et troisième année).

Nous avons par ailleurs conduit plus de cinquante entretiens filmés auprès d'actuels ou d'anciens conseillers de Ministres de l'éducation nationale ; de responsables de pôles auprès des Ministères de l'éducation nationale ; de responsables d'académies de

[4] En mai 2021, au moment de la rédaction de cet article, nous avons mené les enquêtes de terrain au Burkina Faso (février 2021), au Mali (mars 2021) et au Sénégal (avril 2021). Les études en République Démocratique du Congo et en Haïti se feront en juin et juillet prochain. Dans les parties de l'article consacrées à « la mise en œuvre de la politique » et « les recommandations », nous n'aborderons donc ni le contexte congolais, ni le contexte haïtien.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

langues nationales ; de responsables de centres d'animation pédagogique ; d'inspecteurs ; de directeurs d'écoles ; d'enseignants ; de parents d'élèves ; d'élèves ; de partenaires techniques et financiers ; de chercheurs.

Nous disposons donc, à ce stade, de suffisamment de données qualitatives pour pouvoir présenter les résultats provisoires de l'étude[5].

4 Résultats provisoires de l'étude

Aux niveaux linguistique et éducatif, le Burkina Faso, Haïti, le Mali, la République Démocratique du Congo et le Sénégal partagent de nombreux points communs.

4.1 Contexte : des pays francophones multilingues

Ces cinq pays, multilingues, ont tous le français pour langue officielle. Cependant, un large pourcentage de leur population ne parle pas français. Selon les statistiques publiées en 2018 par l'OIF en effet, il y aurait seulement 24 % de francophones au Burkina Faso, 42 % en Haïti, 17 % au Mali, 51 % en République Démocratique du Congo et 26 % au Sénégal (OIF, 2018).

Ces pays mènent tous, par ailleurs, une politique de promotion de leurs langues depuis leur Indépendance, non seulement pour des questions d'émancipation vis-à-vis de l'ancienne colonie, mais aussi en vue de sauvegarder et développer leur patrimoine linguistique et culturel.

Enfin, ils ont tous codifié, normalisé et instrumenté certaines de leurs langues en vue d'en faire des « langues nationales » qui cohabitent avec le français.

- Au Burkina Faso : le mooré, le dioula, le fulfuldé, et le goulmancema.
- Au Mali : le bamanankan, le bomu, le bozo, le dogosso, le fulfuldé, le khassonké, le malinké, le mamara, le maure, le soninké, le songhoï, le syenara, le tamasheq.
- En République Démocratique du Congo : le lingala, le kikongo, le kiswahili et le tshiluba.
- Au Sénégal : le wolof, le sereer, le pulaar, le joola, le malinké et le soninké, sachant que la constitution sénégalaise du 7 janvier 2001 précise que « toute autre langue qui sera codifiée » deviendra, à son tour, « langue nationale ».

En Haïti, le créole haïtien est langue officielle aux côtés du français depuis 1987.

4.2 Années 70 : les premières réformes bilingues

Au niveau éducatif, tous ces pays se sont engagés dans les années 70 en faveur d'une meilleure intégration des langues premières des enfants à l'école fondamentale en vue d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages.

[5] Dans cet article, nous nous concentrerons sur les politiques linguistiques et éducatives de chaque pays. L'analyse didactique des séances de cours observées ainsi que l'étude des représentations sociales de la didactique bi-plurilingue feront quant à elles l'objet d'une autre publication.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Au Burkina Faso en effet, la première réforme de l'éducation formelle a été mise en œuvre à la rentrée 1979-1980 (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 23).

En Haïti, la « loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement » date du 18 septembre 1979 (Berrouët-Oriol, 2017).

Au Mali, les premières classes expérimentales bilingues en bamanankan et français ont été ouvertes en 1979 dans les régions de Koulikoro et de Ségou (Maurer, 2007b : 12).

En République Démocratique du Congo, l'année 1974 est considérée comme « l'année de la décision de l'Éducation nationale de réintroduire les langues nationales à l'école » après plusieurs phases de réformes, puis d'annulation de ces réformes plurilingues (Makomo Makita, 2012 : 6).

Au Sénégal, enfin, « le premier projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif sénégalais est mis en œuvre en 1978 avec l'expérience dite des classes télévisuelles et des classes non télévisuelles » (Ndiaye et Diakité, 2010 : 23).

4.3 Politiques linguistiques actuelles : en faveur de l'enseignement bilingue

Dans leurs politiques actuelles, le Burkina Faso, le Mali, la République Démocratique du Congo et le Sénégal présentent « l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel » comme un objectif prioritaire à atteindre dans le cadre de l'Objectif de Développement Durable n° 4 des Nations Unies[6].

On peut lire en effet dans le Plan sectoriel de l'Éducation et de la Formation (désormais « PSEF ») du Burkina Faso que « la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula » constitue un des principes directeurs de la politique sectorielle du pays (PSEF burkinabè « 2012-2021 », 2017 : 56).

Au Mali, le gouvernement vise « le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, afin de former des enfants bilingues » (PSEF malien 2019-2028) et « l'instrumentation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula » (PRODEC 2, 2019-2028 : 43).

En République Démocratique du Congo, le PSEF 2016-2025 précise que « la révision des programmes privilégiera en priorité l'apprentissage de la lecture, la maîtrise de la langue d'enseignement (français), l'utilisation des langues nationales comme vecteur d'enseignement et d'apprentissage, les formations pédagogiques, les programmes de l'éducation de base et les formations professionnelles ». (PSEF 2016-2025 : 62)

Au Sénégal enfin, le gouvernement entend « développer progressivement l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, au-delà de l'alphabétisation fonctionnelle. » (PAQUET 2013-2025 : 21) et « développer une stratégie soutenable d'utilisation des langues nationales durant les premières années du cycle fondamental comme langues d'apprentissage » (PAQUET *Ibid.* : 27).

[6] À ce stade de nos recherches, nous manquons de données sur Haïti. Dans le Plan Sectoriel de l'Éducation haïtien, il est précisé que "le conflit linguistique persistant entre le créole et le français comme langues d'enseignement et d'apprentissage" affecte la performance des élèves dès les premières années d'apprentissage (PSEF haïtien "2017-2027", 2018 : 23). Mais le document ne précise ni les causes de ce "conflit linguistique", ni les projets envisagés pour le résoudre. Nous préférons donc ne pas aborder cette question avant d'avoir mené nos enquêtes de terrain en Haïti.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

4.4 Expériences passées et actuelles en matière d'enseignement bilingue : principaux constats

Lors des interviews que nous avons menées au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal, nos informateurs nous ont rappelé combien leurs pays avaient vécu et expérimenté de projets bilingues depuis les années 70[7].

Même si certains de ces projets auraient mérité d'être améliorés[8], les évaluations prouvent que la plupart d'entre eux ont eu un impact positif sur les résultats scolaires des élèves (Lascolaf 2010 : 3 ; Brock-Utne et Alidou : 195 - 207).

Ces projets ont par ailleurs été très bien accueillis par les enseignants et les directeurs d'établissements. Dans toutes les écoles où nous nous sommes rendus, ces derniers ont en effet confirmé avoir constaté une amélioration du niveau de leurs élèves.

Ils ont remarqué, aussi, une adhésion des parents au projet. Au Mali, par exemple, un directeur a expliqué avoir eu du mal à gérer l'engouement des parents pour son école quand cette dernière est devenue bilingue : « nous sommes passés, très rapidement, de 70 à 140 élèves par classe. J'ai été obligé de refuser des élèves ».

Même constat au Sénégal et au Burkina Faso, où les écoles, lorsqu'elles expérimentent des projets bilingues, attirent de nouveaux élèves « qui viennent parfois de loin pour bénéficier de ce type d'enseignement ».

Mais plusieurs acteurs éducatifs ont aussi relevé des dysfonctionnements dans la mise en œuvre de certains programmes bi-plurilingues, comme, par exemple, « des retards dans l'acheminement du matériel pédagogique dans les écoles », « un manque d'outils destinés aux enseignants et aux élèves », « un manque de formation des enseignants en didactique », « le fait que certaines actions de formation ne concernent pas tous les enseignants de l'école », « la gestion problématique des per-diems des formations » et « le manque de cohérence entre les programmes bilingues et les évaluations monolingues » (extraits d'échanges avec des directeurs d'établissements).

Certains regrettent par ailleurs que la plupart des programmes expérimentés actuellement ne soient consacrés qu'aux premières années de l'école primaire :

> « il y a un vrai problème de continuité dans les projets qu'on nous propose. On nous fournit des outils en langue nationale pour la première et la deuxième année, mais rien pour la troisième année ! On passe donc brutalement des classes bilingues aux classes monolingues sans aucun transfert.

[7] Pour le Burkina Faso : expérimentation OSEO, Tin Tua et MEBA (Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation) devenue OSEO MEBA puis MENAPLN-Solidar Suisse ; initiative ELAN de l'OIF à partir de 2012 et celle de l'ONG « Enfants du monde » actuellement. Pour le Mali : expérimentation de 1979 ; pédagogie convergente en 1987 ; curriculum bilingue en 2005 ; initiative ELAN de l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) à partir de 2012 ; expérimentation USAID-SIRA-Mali financée par l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international) en 2016. Pour le Sénégal : classes télévisuelles et non télévisuelles de 1977 à 1984 ; Écoles communautaires de Base (ECB) dans les années 90 ; Écoles communautaires élémentaires rurales (ECE) de 2002 à 2012 ; expériences développées par les Organisations de la société civile ADLAS, ARED, EMILe ; initiative ELAN pilotée par l'OIF mise en œuvre à partir de 2012 ; Programme "Lecture Pour Tous" de l'USAID depuis 2016.

[8] Sur les limites de la pédagogie convergente : lire Maurer (2007, *Ibid.*). Sur les limites des programmes qui ne couvrent que les premières années de l'école primaire : lire Ouane et Glanz (2010, *Ibid.* : 31).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

> Les élèves sont perdus et les maîtres démunis » (extrait d'entretien avec un enseignant au Mali).

Enfin, d'autres acteurs éducatifs déplorent que certains projets bilingues aient été suspendus. Au Sénégal, lors d'une discussion de groupe avec toute l'équipe pédagogique d'une « ancienne école bilingue redevenue monolingue », les enquêtés ont expliqué que leur école enregistrait des taux de 100% de réussite au certificat de fin d'études élémentaires lorsque l'enseignement y était dispensé en wolof et en français. Pourtant, le programme bilingue a été interrompu à la fin de l'expérimentation. Selon une des enseignantes, cette rupture a été mal vécue par l'équipe et les parents : « pourquoi mettre un terme à un projet qui marche » ?

4.5 Les limites de la « démarche-projet »

Selon la plupart des enquêtés, le manque de continuité dans les projets bilingues s'explique principalement par les limites de la « démarche projet ».

Comme l'a souligné un enseignant – chercheur au sujet du Burkina Faso en effet :

> « L'enseignement bilingue actuellement au Burkina, on peut dire que « ça a pris ». Avec le PDSEB (Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base), qui est actuellement le dernier programme, nous sommes vraiment en train de vulgariser l'enseignement bilingue ; je peux le dire. Chaque année, il y a un recyclage à Loumbila. Les enseignants bilingues sont suivis. Les inspecteurs sont formés. […] C'est donc dire que le Burkina est vraiment avancé dans ce sens-là. Le problème, c'est que nous sommes toujours dans un système d'expérimentations ou de projets. Souvent, les données et résultats ne sont pas capitalisés. Ce n'est pas aussi suffisamment évalué. Et aussi, souvent, il y a un manque de financement des projets et les gens passent donc à un autre projet. […] On va ainsi d'expérimentations en expérimentations. Ça constitue un goulot d'étranglement ; vraiment ».

Ce témoignage sur le Burkina Faso correspond aussi à la situation que nous avons observée dans les autres pays.

a) La plupart du temps en effet :
   - les programmes bi-plurilingues restent « pilotes », « expérimentaux », « à l'essai » et sont abandonnés même s'ils font leurs preuves ;
   - au niveau de chaque pays, ils ne sont pas déployés dans toutes les écoles ;
   - au niveau de chaque école pilote, ils ne sont pas déployés dans toutes les classes ;
   - ils ont tendance à s'enchaîner les uns après les autres sans être mis à l'échelle.

b) Parfois, certains ont été validés officiellement par les Ministères et sont devenus des programmes nationaux sans pour autant être, à l'heure actuelle, mis en œuvre dans toutes les écoles de chaque pays.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

D'après nos interlocuteurs, ceci est dû au fait que ces programmes sont généralement pilotés par des partenaires techniques et financiers étrangers ou par des ONG. Ils sont donc souvent abandonnés quand les financements cessent ou quand la période de réalisation du projet arrive à son terme[9]. Parfois, ils sont remplacés par d'autres programmes portés par d'autres bailleurs. D'autres fois, ils sont totalement abandonnés et des écoles qui avaient fonctionné de manière bilingue redeviennent monolingues en français.

Or, ce manque de continuité n'est pas sans poser problèmes.

Lors des entretiens en effet, nous avons pu constater :

a) 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) ;

b) une frustration chez les équipes pédagogiques qui ont expérimenté des projets bilingues jugés « très efficaces » (Sénégal) et qui, subitement, ont dû changer de méthode bilingue ou animer à nouveau leurs classes de manière classique, en français seulement ;

c) 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 ;

d) 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 classe.

5 Conclusion

Depuis la publication des recommandations faites par les experts de l'UNESCO il y a plus de soixante-dix ans, beaucoup de chemin a été parcouru dans le domaine de l'enseignement bi-plurilingue. Aménagement linguistique, codification des langues, recherches en didactique des langues premières et en didactique bi-plurilingue, expérimentation de méthodes innovantes, évaluations. Cette liste, non exhaustive, prouve combien les langues premières des apprenants comptent et combien d'efforts ont été faits pour qu'elles deviennent des vecteurs d'enseignement efficaces en partenariat avec le français.

Cependant, les freins au déploiement de ces projets sont nombreux. Comment les lever ?

Au cours de nos enquêtes, nos interlocuteurs ont proposé sept principales pistes de solution :

a) veiller à ce que les fonds alloués à ces réformes bilingues soient des fonds souverains ;

[9] Même après avoir été, parfois, validés par les Ministères.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

b) capitaliser les expériences bilingues et harmoniser les pratiques, à l'instar du gouvernement sénégalais qui vient de valider, en avril 2021, son Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue du Sénégal (MOHEBS[10]) ;

c) améliorer la qualité des programmes bilingues en continuant à produire des ressources, notamment pour faciliter les transferts, y compris pour la 3e, 4e, 5e et 6e années et pour le début du secondaire, car « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz, 2010 *ibid.* p. 31) ;

d) ne pas se focaliser uniquement sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'alphabet, « car le rôle de l'école est de former les futurs citoyens, pas seulement de les alphabétiser » (interview avec un enseignant chercheur sénégalais) ;

e) améliorer la formation des enseignants et l'outillage des maîtres, notamment en « didactique des langues africaines en tant que langues premières » (Maurer, 2011), et en optimisation des transferts de la L1 vers la L2 ; former par ailleurs les directeurs et inspecteurs pour que ces derniers puissent accompagner efficacement les enseignants ;

f) harmoniser les programmes des écoles publiques et privées, car « tant qu'aucune école privée ne proposera de programmes bilingues, les parents auront tendance à penser que le bilinguisme est réservé aux pauvres et le monolinguisme aux riches » (Propos d'un directeur d'école au Mali) ;

g) réformer les programmes de formation initiale des enseignants pour que ces derniers soient formés en didactique bi-plurilingue dès le début de leur carrière et pour qu'ils puissent, ainsi, tirer davantage profit des modules proposés en formation continue.

Bibliographie

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

BENDER, P. (2005). In Their Own Language : Education for All. *Education Notes*. World Bank, Washington, DC.

BROCK-UTNE, B. & ALIDOU, A. 2006. « Élèves actifs – Apprentissage dans une langue connue » *in* OUANE, A. & GLANZ C. (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue,* Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, p. 195 – 223.

DAFF, M. & AKISSI BOUTIN, B. « L'intercompréhension au cœur des processus d'apprentissage bilingue et tremplin pour une didactique plurilingue à visée convergente et intégrée en Afrique ». *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire*, n° 13, 2010. p. 351–359.

HEUGH, K. « Les coûts de l'enseignement en langue maternelle et des modèles bilingues forts en Afrique » *in* Ouane Adama & Glanz Christine (dir.) (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, UIL/ADEA, Hambourg, p. 267-301.

[10]L'objectif de ce projet, auquel participent l'UNESCO, les institutions, universités et organisations de la société civile investies dans des projets bi-plurilingues au Sénégal, est d'introduire progressivement l'enseignement bilingue dans l'ensemble des écoles élémentaires du pays à partir de la rentrée scolaire 2022.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

MAKOMO MAKITA, JC. « La politique linguistique de la R.D Congo à l'épreuve du terrain : de l'effort de promotion des langues nationales au surgissement de l'entrelangue ». *Synergies Afrique des Grands Lacs n° 2,* 2013, p. 45-61.

MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, Paris, L'Harmattan, 222 p.

MAURER, B. « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.

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

NDIAYE, M & DIAKITE, M., « Étude-pays Sénégal » in (2010) Les langues de scolarisation en Afrique francophone, Enjeux et repères pour l'action, AFD/AUF/MAEE/OIF, p. 571-659

NIKIEMA, N. et PARE-KABORE, A., « Étude-pays Burkina Faso » in (2010) Les langues de scolarisation en Afrique francophone, Enjeux et repères pour l'action, AFD/AUF/MAEE/OIF, p. 191-238

NOYAU, C. (2014). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », *in* ELAN-Afrique. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Editions des Archives Contemporaines. 182 p

NOYAU C. (2017). « L'enseignement plurilingue du point de vue de l'apprenant ». *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, [en ligne], Núm. 3, p. 89-109, https://www.raco.cat/index.php /Langue/article/view/367233 [consulté le 9-05-2021].

OUANE, A. & GLANZ, C. (2010). « *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue* », Hambourg : UIL : UNESCO Institute for lifelong learning, 71 p.

UNESCO (2007), *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel*. Paris, UNESCO, 50 p.

Sites Internet

Berrouët-Oriol (2017). L'état Haïtien et la question linguistique, article paru dans "Le National", Port-au-Prince, le 27 août 2017, consulté le 2 mai 2021.
http://www.berrouet-oriol.com/linguistique/l-etat-haietien-et-la-question-linguistique

Globalpartnership (2021). Plans sectoriels de l'éducation et plans d'action.
www.globalpartnership.org/fr/library

OIF (2018). Langue française et diversité linguistique. Qui parle français dans le monde ? Statistiques par pays 2018.
www.observatoire.francophonie.org/wpcontent/uploads/2018/09/Francophones-Statistiques-par-pays.pdf

Solidar Suisse. Projets et programmes. Éducation multilingue formelle.
www.solidarburkina.bf/ecole-primaire-bilingue-epb-cms/

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109