



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Secteur de l'éducation  
Division pour la promotion de l'éducation de base  
Section pour la promotion de l'intégration  
et de l'apprentissage de qualité

# STRATEGIE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ENSEIGNEMENT BILINGUE ADDITIF POUR LES PAYS DU SAHEL

**UNESCO**

-----

**STRATEGIE DE FORMATION DES  
ENSEIGNANTS EN ENSEIGNEMENT BILINGUE  
ADDITIF POUR LES PAYS  
DU SAHEL**

*ED/BAS/IQE/PP/2007/H/1/REV*

ED/2007/WS/45

**Remerciements à :**

Youssef M. HAIDARA, Linguiste – chercheur.  
Souleymane SANGARE, Professeur- formateur.

# SOMMAIRE

<b>Sigles et Abréviations</b>	<b>p.4</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>p.5</b>
<b>I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION</b>	<b>p.6-7</b>
<b>II. LES OBJECTIFS DE L'ETUDE</b>	<b>p.8</b>
<b>III. METHODOLOGIE</b>	<b>p.8</b>
<b>IV. UN ETAT DES LIEUX DU SYSTEME EN AFRIQUE : CAS DES PAYS DU SAHEL</b>	<b>p.8-23</b>
<b>A. Le cas des pays du Sahel</b>	<b>p.9-14</b>
a) Le Sénégal	<b>p.9-10</b>
b) Le Burkina Faso	<b>p.10-11</b>
c) Le Niger	<b>p.11</b>
d) La Guinée Conakry	<b>p.11-12</b>
e) Le Mali	<b>p.12-14</b>
<b>B. Tableau synoptique</b>	<b>p.15-22</b>
<b>C. Synthèse</b>	<b>p.23</b>
<b>V. UNE PROPOSITION DE STRATEGIE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS</b>	<b>p.24-37</b>
<b>AXE 1 : Une amélioration de la qualité de la formation</b>	<b>p.24-35</b>
a) Quel bilinguisme utilisent les pays du Sahel ?	<b>p.24-25</b>
b) Renforcer le cadre politique de la formation des enseignants	<b>p.25</b>
c) Les caractéristiques de la formation	<b>p.25-26</b>
d) Le profil des enseignants à former et une articulation entre les deux (2) langues	<b>p.26-28</b>
e) Les types de formation : contenus et structures	<b>p.28-32</b>
f) Les autres stratégies de formation des enseignants	<b>p.32-33</b>
g) Le suivi et l'évaluation	<b>p.33-34</b>
h) Le financement	<b>p.34-35</b>
<b>AXE 2 : Un renforcement du partenariat sous-régional</b>	<b>p.35</b>
<b>AXE 3 : Une didactique entre les langues maternelles         ou nationales et le français</b>	<b>p.36-37</b>
<b>VI. QUELQUES RECOMMANDATIONS</b>	<b>p.38</b>
<b>VII. LES CONTRAINTES DE L'ETUDE</b>	<b>p.39</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>p.40</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.41-45</b>
<b>Annexes</b>	<b>p.46-50</b>

## SIGLES ET ABBREVIATIONS

<b>ACALAN</b>	:	Académie Africaine des langues
<b>AeA</b>	:	Aide et action
<b>C.A.</b>	:	Communauté d'apprentissage
<b>CAL</b>	:	Center for applied linguistics (centre de linguistique appliqué)
<b>CEDEAO</b>	:	Communauté économique des états de l'Afrique de l'ouest
<b>C.E.P.</b>	:	Certificat d'études primaires
<b>C.P.</b>	:	Conseillers/conseillères pédagogiques
<b>CUP</b>	:	Cambridge University Press
<b>DEA</b>	:	Diplôme d'études approfondies
<b>DEF/BEPC</b>	:	Diplôme d'études fondamentales/Brevet d'études du premier cycle
<b>DENUDD</b>	:	Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014).
<b>DNUA</b>	:	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
<b>Eds</b>	:	Editions
<b>ELT</b>	:	English Language Teaching (Oxford Journal)
<b>ENSUP</b>	:	Enseignement supérieur
<b>EPT</b>	:	Education pour Tous
<b>ISFRA</b>	:	Institut supérieur de formation et de recherche appliquée
<b>IUFM</b>	:	Institut universitaire de formation des maîtres
<b>L.N.</b>	:	Langue nationale
<b>L.V.</b>	:	Langue vivante
<b>MEBA</b>	:	Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation
<b>NEPAD</b>	:	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
<b>OMD</b>	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement- 2015
<b>ONEB</b>	:	Observatoire National de l'Education de Base
<b>OSEO</b>	:	Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
<b>OUP</b>	:	Oxford University Press
<b>P.C.</b>	:	Pédagogie Convergente
<b>PhD</b>	:	Doctorats/Thèses
<b>P.R.</b>	:	Pratique Réflexive
<b>PTF</b>	:	Partenaires techniques et financiers
<b>PUP</b>	:	Princeton University Press
<b>R.A.</b>	:	Recherche Action
<b>TEC</b>	:	Techniques d'expression et de communication
<b>TIC</b>	:	Technologies de l'information et de la communication
<b>U.A.</b>	:	Union africaine

## INTRODUCTION

L'atelier de Ouagadougou, organisé par l'UNESCO et dont les recommandations servent de termes de référence à cette étude, a regroupé quatre pays, à savoir trois du Sahel (le Burkina Faso, le Mali et le Niger) et la Guinée, sur le thème de la *formation des enseignants en enseignement bilingue dans un contexte multilingue*, les 16, 17 et 18 Décembre 2004.

L'atelier avait pour objectifs:

- De permettre, à travers les différentes communications existant, des partages d'expérience entre les pays et institutions évoluant dans l'enseignement bilingue,
- D'établir des échanges sur les stratégies de formation bilingue des enseignants,
- D'inventorier les principales préoccupations qui freinent, d'une manière ou d'une autre, la promotion de l'enseignement bilingue,
- D'adopter des recommandations réalistes capables de pérenniser l'enseignement bilingue.

Les recommandations formulées à l'issue dudit atelier, s'articulent autour des aspects suivants :

- Les politiques de formation des enseignants,
- Le financement de la formation,
- Les contenus de formation,
- Les structures de la formation,
- Le recrutement des maîtres de l'enseignement bilingue,
- Le suivi - évaluation,
- Les échanges d'expériences,
- Le partenariat et la communication.

C'est dans le cadre du suivi dudit atelier que l'UNESCO a commandité une étude exécutée par l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) à travers Youssouf M Haidara, Linguiste – chercheur et Souleymane Sangaré, Professeur-formateur. Cette étude, relative à l'élaboration d'une *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif dans les pays du Sahel*, s'articule autour de trois axes :

- 1) Une amélioration de la qualité de la formation des enseignants et la prise en compte du bilinguisme additif dans un contexte multilingue,
- 2) Une identification des axes de collaboration sous-régionale en vue du renforcement du bilinguisme additif dans un contexte multilingue,
- 3) Une relation entre la didactique des langues maternelles ou nationales et le français.

Ces trois axes doivent être perçus comme un tout cohérent dont la dominante est l'amélioration de la qualité de la formation.



## **I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE**

Le Mali, le Burkina Faso, le Niger, le Sénégal et la Guinée Conakry sont les cinq (5) pays concernés par cette étude. Leurs systèmes éducatifs se caractérisent par :

- Une efficacité interne faible parce que trop sélective,
- Une efficacité externe faible à cause des inadéquations formation-emploi,
- Des programmes inadaptés, déracinants et pas forcément accessibles à tout le monde,
- Un faible taux de promotion, de forts taux de redoublement, d'abandons et d'exclusions aux différents niveaux du cycle,
- Des coûts élevés, en somme des systèmes budgétivores,
- Des expérimentations bilingues souvent timides,
- Une formation initiale des enseignants essentiellement basée sur la didactique du français,
- Une formation continue axée sur les innovations pédagogiques telles que l'introduction des langues nationales, la pratique des méthodes actives, le programme environnemental, etc.
- Un manque de congruence entre la formation initiale et la formation continue.

Suite à ces constats de mauvaises performances et des dysfonctionnements entre les différents sous-secteurs, ces pays ont été amenés, dans les années 90, à s'engager dans de profondes réformes de développement décennal de leurs systèmes éducatifs. Cela s'est réalisé à travers une dynamique sous-régionale amorcée par les *Perspectives de Ségo* au Mali en 1995, perspectives qui avaient pour objectif de créer un cadre de concertation entre les pays afin d'harmoniser les points de vue et trouver des solutions aux problèmes communs identifiés, ceci à travers ce que le Mali a appelé la Refondation des systèmes éducatifs.

Dans cette optique, *les Perspectives de Ségo* ont mis le focus sur : « Comment disposer d'enseignants en nombre suffisant et de qualité et comment assurer leurs prises en charge ? », tandis que la conférence d'Accra au Ghana en 1996 et celle de Labé en Guinée Conakry en 1997, se sont penchées respectivement sur les problèmes d'utilisation des langues nationales africaines dans l'éducation et la promotion de la scolarisation des filles.

Les différentes réformes ont préconisé l'expérimentation de la mise en œuvre de formules alternatives et le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs annoncés depuis les premières années de l'indépendance qui correspondait parfaitement aux nouvelles orientations politico-administratives (démocratie, décentralisation) dans ces pays.

Elles s'étaient avérées indispensables, car il est de plus en plus connu que nos façons d'apprendre, dans ce nouveau siècle, se démarquent nettement de ce qui se faisait avant.

Une véritable société d'apprentissage pour tout le monde exige plus d'innovations, plus d'ingéniosités et de flexibilités dans la façon dont les programmes d'éducation et de formation sont organisés, afin de maximiser l'accès et les résultats de l'apprentissage.

L'avancée rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC), avec l'introduction des langues locales dans le cyberspace, demande un changement de paradigme dans l'enseignement et l'apprentissage. Cela se fera par la création d'un contexte de défis de changement, à savoir un changement des méthodes qui considèrent l'enseignant comme contrôleur, comme possesseur de la connaissance vers des méthodes/ techniques/approches qui le perçoivent comme un modérateur. Nos sociétés d'aujourd'hui ont besoin « d'une force de travail capable d'utiliser les connaissances, de raisonner analytiquement et d'apporter des solutions idoines aux problèmes qui les assaillent ».

Ces différentes réformes, opérées sur les systèmes de ces pays et les différentes initiatives continentales et globales, ont eu des implications significatives qui font que la formation des enseignants et des formateurs est énoncée dans les pays du Sahel comme une priorité nationale.

Aujourd'hui, il y a une reconnaissance grandissante pour les enseignants qui jouent un rôle central dans les efforts visant à améliorer le fonctionnement des systèmes éducatifs et les résultats des apprentissages. Une capacité enseignante mieux formée est un facteur important dans la qualité et l'efficacité de l'éducation. Réaliser les buts éducatifs de la nation exige :

- de hauts standards de la part de la capacité enseignante,
- une certification rigoureuse,
- et un contrôle vigoureux.

Tout cela doit contribuer à former un système cohérent, assurant une formation de qualité pour les enseignants. On insiste donc sur le rôle crucial de l'enseignant dans la réalisation des buts de l'éducation. La formation des enseignants doit se fonder sur :

- La précision des besoins en enseignants,
- La définition des critères d'accréditation des formations,
- L'information sur les enseignants et leurs préparations professionnelles.

L'étude s'inscrit donc dans le cadre général de l'amélioration globale de la qualité de l'éducation et à ce titre elle est en droite ligne avec :

- Les réformes éducatives dans les cinq (5) pays : Programmes décennaux de développement de l'éducation,
- Les Initiatives continentales comme l'ACALAN<sup>1</sup> et le NEPAD<sup>2</sup>,
- Les quatre Initiatives mondiales à savoir :
  - 1) Le Forum Mondial sur l'Education - 2000-2015 (EPT)<sup>3</sup>,
  - 2) La Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation - 2003-2012 (DNUA),
  - 3) La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable - 2005- 2014 (DENUDD),
  - 4) Les Objectifs du Millénaire pour le Développement - 2015 (OMD).

---

<sup>1</sup> Académie Africaine des Langues.

<sup>2</sup> Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique.

<sup>3</sup> Education pour Tous.



## **II. LES OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Les Objectifs de l'étude sont les suivants :

- Elaborer un document de stratégie d'une vingtaine de pages pour la région du Sahel, à partir des recommandations formulées dans le rapport général de l'atelier de Ouagadougou sur *la formation des enseignants en enseignement bilingue dans un contexte multilingue*,
- Mettre en relation la didactique des langues maternelles ou nationales et celle du français (langues d'enseignement), en identifiant leurs complémentarités et antagonismes,
- Constituer une bibliographie relative à la formation des enseignants en enseignement bilingue dans un contexte multilingue.

## **III. METHODOLOGIE**

La méthodologie de l'étude a fondamentalement consisté en une revue documentaire <sup>4</sup> sur :

- Le rapport de l'atelier de Ouagadougou,
- La littérature sur l'éducation bilingue,
- La littérature sur la formation des enseignants,
- Les initiatives continentales et globales.

## **IV. ETAT DES LIEUX DU SYSTEME BILINGUE EN AFRIQUE : CAS DES PAYS DU SAHEL**

L'enseignement bilingue était l'option première préconisée par Jean Dard, le tout premier pédagogue et instituteur français arrivé au Sénégal en 1816. Il avait la conviction, confirmée par les recherches actuelles, que la langue maternelle favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances.

Ces hypothèses sont attestées par les travaux de Cummings (2001) <sup>5</sup> selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle), facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde dans les situations de bilinguisme.

Près de deux siècles après Jean Dard, 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. Cette stratégie pour une éducation plus efficace doit être basée sur une langue d'enseignement plus appropriée, en l'occurrence la langue maternelle de l'apprenant, l'utilisation de techniques d'enseignement plus adéquates, une meilleure prise en compte des valeurs socio-économiques du milieu, des ressources financières et matérielles suffisantes.

En d'autres termes, il s'agit d'adapter l'éducation aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant, et de prendre en compte sa langue maternelle dans le processus d'apprentissage. Selon Cummings (2001), l'éducation bilingue :

- contribue à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue,
- améliore d'une façon significative l'efficacité interne des structures éducatives par un taux de réussite élevé, une réduction voire une élimination des redoublements et des exclusions,

---

<sup>4</sup> Cf. : Bibliographie.

<sup>5</sup> Cf. : Bibliographie.

- améliore encore d'une façon significative l'efficacité externe du système en ancrant les structures éducatives dans leur contexte de développement local afin que les sortants de ces écoles soient utiles à eux-mêmes et à leurs communautés en tant qu'acteurs et bénéficiaires du développement au lieu d'être des candidats à l'exode, à la paresse et à la délinquance,
- réduit à terme, le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation.

Toutefois, après plus de quarante années d'indépendance, l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement reste faible, particulièrement dans les pays francophones, et suit les trois tendances majeures suivantes <sup>6</sup> :

- 1) **Les politiques linguistiques d'expectative** optent pour le statu quo. La langue coloniale reste la langue d'instruction et occupe l'espace officiel. C'est le cas de pays comme le Gabon, la Côte d'Ivoire et le Cameroun,
- 2) **Les politiques linguistiques de contribution** optent pour l'ouverture de nouveaux espaces dédiés aux langues africaines, sans pour autant remettre en cause la langue coloniale dans l'espace officiel, l'éducation non formelle ou encore l'alphabétisation en langues africaines, l'introduction des langues africaines dans les écoles formelles, les recherches sur les langues africaines et leurs promotions. C'est les cas du Burkina Faso, du Mali, du Niger, du Nigéria et du Sénégal,
- 3) **Les politiques linguistiques d'engagement** prônent la transformation de la politique coloniale, la réduction du champ d'utilisation de la langue coloniale au profit des langues africaines, un espace officiel bilingue voire plurilingue, l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction dans l'éducation de base formelle et non formelle. C'est le cas du Burundi, de l'Éthiopie, de la Namibie, du Rwanda, de la Somalie et de la Tanzanie.

#### **A. Le cas des pays du sahel**

Les pays du Sahel, objet de notre étude, ont choisi, avec des situations tout de même variables, la politique de **contribution** plutôt que celle d'expectative ou d'engagement. Ainsi, malgré les efforts consentis sur le chemin du bilinguisme, ces pays vivent toujours le paradoxe d'être partagés entre une langue qui a tous les « statuts <sup>7</sup> », en d'autres termes un « corpus quasi nul <sup>8</sup> » et des langues qui, à l'inverse, ont un « corpus maximal, et un statut à peu près nul <sup>9</sup> ».

Voici à présent une brève présentation de la situation de l'enseignement bilingue dans quatre pays du Sahel, à savoir le Sénégal, le Burkina Faso, le Niger et le Mali. Nous nous intéresserons également au cas de la Guinée dans le but d'élargir cette étude.

##### **a) Le Sénégal**

###### **➤ Situation de l'enseignement bilingue**

L'introduction des langues nationales à l'école est à l'ordre du jour depuis 1971. Elles ont été expérimentées d'octobre 1979 à juillet 1984 avec les classes télévisuelles et les classes non télévisuelles. L'expérimentation a été arrêtée mais l'introduction des langues nationales est restée récurrente.

C'est ainsi qu'un état des lieux de la situation linguistique a été mené et il a pris en considération les expériences nationales et sous-régionales à travers des visites au Mali, au Niger, au Burkina Faso et en

<sup>6</sup> Ndoye, Rapport Ouagadougou ; 2005.

<sup>7</sup> Dumestre, 1994, p.3

<sup>8</sup> Dumestre, 1994, p.3

<sup>9</sup> Dumestre, 1994, p.3

Mauritanie. Cette analyse a permis d'élaborer un plan d'introduction des langues nationales en trois étapes :

- 1) La première consiste à introduire les six langues anciennement codifiées et qui étaient les mieux préparées (wolof, pular, mandinka, diola, soninké, sérère),
- 2) La deuxième, à introduire les langues nouvellement codifiées après toutefois une réalisation d'études complémentaires,
- 3) La troisième étape enfin consiste en description, la codification et l'outillage des langues restantes avant de les introduire à l'école.

A partir d'octobre 2002, la mise à l'essai devait se passer selon les phases suivantes :

- Phase I : Octobre 2002 - Mise à l'essai avec l'ouverture de 155 classes,
- Phase II : Octobre 2004 - Juin 2008 - Extension séquentielle,
- Phase III : Octobre 2008 - Généralisation.

➤ Formation des Enseignants

Elle se fait sous forme de stages d'une dizaine de jours à quelques semaines, généralement encadrés par des linguistes. Elle doit satisfaire une des missions fondamentales du chargé(e) de formation, telle qu'entraîner ses élèves à l'expression orale et écrite de la langue concernée, qu'il/elle intervienne en français ou dans les langues nationales.

La formation est relative à la maîtrise et à la didactique ainsi qu'à la gestion pédagogique d'un bilinguisme. En outre, la personne en charge de langue nationale a également besoin de connaître le fonctionnement de la langue concernée, dans toutes ses composantes (phonologique, grammaticale, lexicale), ainsi que la littérature produite dans cette langue.

Comme elle est également chargée de préparer le bilinguisme, elle doit être suffisamment armée pour travailler, dès le début, dans la perspective de la deuxième langue.

On voit par là que le temps accordé dans le passé à la formation des enseignements en langues nationales – deux à trois semaines – était insignifiant.

## **b) Le Burkina Faso**

➤ Situation de l'enseignement bilingue

Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays du Sahel, dispose d'un système de base formel caractérisé par de mauvaises performances et une efficacité interne faible. La recherche de formules alternatives a conduit au développement de l'éducation bilingue expérimentée par l'OSEO<sup>10</sup> et le MEBA<sup>11</sup> à travers trois phases :

- 1) Une expérimentation pilote de 1994 à 1998 dans deux écoles : une (1) langue nationale utilisée,
- 2) Un début d'extension géographique et linguistique de 1998 à 2000 dans 8 écoles : quatre (4) langues nationales utilisées,
- 3) Une poursuite de l'extension géographique et linguistique de 2000 à 2004 dans 110 écoles : huit (8) langues utilisées (mooré, jula, fulfuldé, gulmancema, lyélé, dagara, bissa (barka et lébiri) et nuni).

---

<sup>10</sup> Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière.

<sup>11</sup> Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

➤ La formation des enseignants

Elle est basée sur l'approche modulaire et par année (de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année). Il s'agit là de quatre modules, d'une durée variable, appliqués aux enseignants pendant les grandes vacances scolaires.

**Module 1** : Pour la 1<sup>ère</sup> année en 42 jours,

**Module 2** : Pour la 2<sup>ème</sup> année en 54 jours,

**Module 3** : Pour la 3<sup>ème</sup> année en 30 jours,

**Module 4** : Pour la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> année en 18 jours.

c) Le Niger

➤ Situation de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue a commencé au Niger il y a plus de trente ans. La première classe bilingue a été ouverte en 1973 à Zinder. En 1979, trois autres langues se sont vues rajouter, ramenant ainsi le nombre total des écoles à 42, dans cinq langues différentes réparties comme suit :

- 1) Haoussa : 22
- 2) Zarma : 6
- 3) Tamajak : 5
- 4) Kanuri : 4
- 5) Fulfuldé : 5.

Cette longue expérimentation a bénéficié de l'assistance technique et financière de nombreux partenaires extérieurs qui se sont succédé dans le domaine.

➤ Formation des enseignants

Les enseignants sont recrutés parmi ceux exerçant dans les écoles traditionnelles par une simple demande. Leur formation se fait de différentes manières :

- La première promotion a eu une formation de 9 mois. Les durées de formation ont ensuite régressé pour passer à trois mois, puis à deux mois, pour finir à deux semaines. Actuellement, les types de formation sont ceux de courte durée : l'initiale ou le recyclage à tout moment de l'année.
- La formation en langue dure quatre à six semaines pendant les grandes vacances. Elle a été initiée par la coopération allemande en 2000, coopération qui gère 17 écoles dans les cinq langues citées précédemment.

Le contenu de la formation est axé sur toutes les matières enseignées dans ces écoles. La transcription prend toujours du temps et la méthodologie de l'enseignement s'effectue en langue nationale.

d) La Guinée Conakry

Elle est le premier pays de la sous-région à opter pour l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle depuis 1966. Elle a, par la suite, arrêté leur utilisation après le coup d'état de 1984 sans une évaluation préalable. Cela rend donc impossible un état des lieux par rapport à la pratique actuelle ; c'est la raison pour laquelle nous appuierons notre analyse sur les raisons qui ont conduit la Guinée à arrêter l'expérience.

Entre autres difficultés rencontrées, il y a les suivantes <sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Sano M L: rapport de l'atelier de Ouagadougou ; 2005.

- une décision prise au sommet, à la faveur de la Révolution Culturelle Socialiste,
- la non-préparation des hommes de terrain (enseignants et encadreurs pédagogiques),
- la surprise des parents d'élèves parce que non consultés,
- les variantes linguistiques choisies n'étaient pas toujours celles des enseignants ou des enseignés,
- une généralisation hâtive sans une expérimentation préalable,
- le nombre de langue d'enseignement choisi par rapport aux possibilités de l'état,
- l'absence d'études analytiques et évaluatives de la situation permettant d'identifier les causes et les conséquences des déficiences du nouveau système éducatif et de suggérer des remèdes, en particulier quand il s'agit des grandes innovations introduites dans l'éducation de base : langues nationales, travail productif, liaison de l'école à la vie communautaire,
- l'influence de la politique coloniale renforcée par le mépris affiché pour les langues du terroir par la plupart des intellectuels formés à l'école des « blancs ».

Ainsi, pendant cette période, huit (8) langues nationales étaient utilisées pendant huit (8) années de scolarité. La stratégie utilisée en Guinée tenait déjà compte des hypothèses développées aujourd'hui et qui préconisent une utilisation prolongée de la langue maternelle/nationale le plus longtemps possible dans le cursus scolaire.

Actuellement, la société civile guinéenne procède à une sensibilisation en vue d'une réintroduction des langues nationales dans le système. Pendant deux années successives, elle a organisé à Conakry une biennale dénommée « Biennale des langues nationales » qui se veut une plate-forme d'échanges entre les pays de la sous-région d'une part et ceux africains d'autre part.

En outre, en novembre 2005, une étude dénommée « consultation nationale sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif guinéen », commanditée par l'ONEB<sup>13</sup> et AeA<sup>14</sup> et ayant comme objectif de fournir au comité technique guinéen, les perceptions et attentes des acteurs et partenaires sur l'utilisation des langues dans le système éducatif guinéen, était en cours de réalisation.

#### e) Le Mali

##### ➤ Situation de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue a commencé au Mali en octobre 1979 à titre expérimental. Il a connu trois phases d'évolution dénommées *Génération*s :

- 1) La première génération a vu l'introduction de la langue nationale comme celle du médium. Cette phase a continué jusqu'en 1986 et a concerné 108 écoles dans quatre (4) langues nationales (Bamanankan, Fulfuldé, Songhay et Tamasheq). Malgré les résultats appréciables atteints sur le plan de l'amélioration des apprentissages, des difficultés ont été constatées surtout au niveau de la didactique des deux (2) langues (nationale et français).
- 2) La deuxième génération fut une réponse aux difficultés constatées lors de l'expérimentation de la pédagogie convergente (PC) de 1987 à 1993 dans deux (2) écoles de Ségou. Le département de l'éducation décida alors sa généralisation à partir d'Octobre 1994. Ainsi, de 1994 à 2005, la PC a été utilisée dans 2050 écoles publiques et communautaires du pays. Elle a concerné **11**

<sup>13</sup> Observatoire National de l'Éducation de Base.

<sup>14</sup> Aide et Action.

**langues nationales** sur treize reconnues, langues qui ont été introduites dans le système formel selon la progression ci-dessous :

- 1994 - Bamanankan, Fulfuldé, Songhay,
- 1995 - Tamasheq, Dogon, Soninké,
- 1998 - Bomu (Bobo), Syenara (Sénoufo),
- 2000 - Tyeyaxo (Bozo), Mamara (Minianka),
- 2001 - Khassonké.

3) La troisième génération enfin, dont la mise à l'essai a débuté en 2002 dans 80 écoles à pédagogie convergente dans les quatre premières langues expérimentales, concerne le Curriculum/Programme bilingue basé sur les compétences. Le niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) de ce curriculum a connu un début de généralisation en Octobre 2005 sur 2550 écoles (toutes les écoles à PC et 500 écoles classiques) dans les 11 langues nationales citées ci-dessus.

➤ Formation des enseignants

L'unique stratégie de formation des enseignants, utilisée pour doter les classes bilingues, est la formation continue. Elle s'articule autour de trois phases ou niveaux d'une durée identique de 20 jours, exécutés pendant les grandes vacances. Ainsi, nous avons :

- le niveau I ou initiation qui permet à l'enseignant de tenir les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années,
- le niveau II qui donne accès aux classes des 3<sup>èmes</sup> et 4<sup>èmes</sup> années,
- le niveau III pour celles des 5<sup>èmes</sup> et 6<sup>ème</sup> années.

Les contenus d'animation de chaque niveau sont articulés en trois modules relatifs à :

- 1) l'étude de la langue nationale (aspects phonologique, morphologique et syntaxique),
- 2) la didactique des deux langues (langue nationale et le français) à travers la pratique des méthodes actives,
- 3) l'évaluation des apprentissages.

➤ Les défis et les difficultés liés à l'enseignement bi/multilingue

L'adhésion :

L'utilisation des langues nationales induit des émotions fortes qui se manifestent par des positions extrêmes d'adhésion ou de rejet.

Concernant les communautés, une étude a révélé que la majorité des parents, qu'ils résident en milieu rural ou urbain, sont pour l'utilisation des langues nationales. De plus, nous tenons à préciser que l'introduction des langues nationales dans les écoles ne peut pas réussir sans l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs.

Dans ce cadre, une enquête socio-linguistique, menée en 1999 au niveau des enseignants du fondamental, a montré que 78% d'entre eux pensent que l'utilisation de la langue nationale ne fait que légaliser son statut dans la classe car elle servait déjà de recours pour faciliter la compréhension dans les petites classes. Toutefois, il serait utile de mener une étude approfondie sur le niveau d'adhésion des cadres car il est couramment pensé qu'ils seraient en opposition à l'utilisation des langues nationales.

Le choix de la langue d'enseignement :

L'expérience a démontré que ce choix peut s'avérer difficile dans les zones multilingues. A ce jour, au Mali, le critère proposé par les communautés a été de retenir la langue commune des enfants c'est-à-dire celle qu'ils utilisent pour communiquer et pour jouer. Cette proposition sera prochainement présentée à toutes les communautés des zones multilingues.

### Le Curriculum :

Il doit tenir compte des compétences que les enfants ont développées en utilisant la langue nationale avant leur entrée à l'école. Il serait dangereux et réducteur de transposer les contenus prévus pour l'enseignement de la langue étrangère en langue nationale. Le matériel didactique et les méthodes doivent être adaptés à la langue maternelle. Il convient de préciser que lorsque l'enseignement se fait dans la langue maternelle, il est plus facile de développer des pédagogies actives.

Cependant, le développement d'un curriculum bilingue par compétences et sa généralisation dans le système, engendrent des difficultés d'ordre pédagogique et financier qui doivent être étudiées de manière très approfondie à travers une concertation de tous les acteurs.

### La formation des acteurs/enseignants :

L'utilisation des langues ne peut réussir sans une formation conséquente des acteurs (agents d'encadrement, formateurs de tous les niveaux et les enseignants) sur les pédagogies actives mais également sur la transcription et la rédaction de la langue nationale parlée par l'enseignant.

Il reste clair que l'efficacité de la réforme dépend de la prise en compte de cette innovation pédagogique dans la formation initiale desdits enseignants, une chose qui a réellement manqué lors des différentes expérimentations menées au Mali. Actuellement, un programme est en cours de préparation pour la formation d'élèves-enseignants à l'utilisation du curriculum bilingue par compétences, une chose indispensable pour minimiser les coûts très élevés de la formation continue.

### Les environnements lettrés et législatifs :

La pauvreté de l'environnement lettré en langues nationales ne favorise pas l'épanouissement d'un bilinguisme additif équilibré. L'inexistence d'un environnement législatif clair et la non-application des lois existantes sont des entraves sérieuses à la pratique d'un enseignement bilingue additif efficient.



## B. Tableau synoptique

POLITIQUES LINGUISTIQUES	POLITIQUES DE FORMATION
<b>LE SENEGAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature et origine de l'initiative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politique de contribution,</li> <li>- Bilinguisme soustractif <sup>15</sup>(langues nationales et français),</li> <li>- Initiative du Ministère de l'Education Nationale</li> </ul> </li> <li>• <b>Date de commencement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1971</li> </ul> </li> <li>• <b>Durée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non communiqué (NC)</li> </ul> </li> <li>• <b>Langues d'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Six (6) : Wolof, pular, mandinka, diola, Soninke, serere</li> </ul> </li> <li>• <b>Etendue de l'expérience</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérimentale</li> </ul> </li> <li>• <b>Objectifs de l'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser les langues maternelles et favoriser, par la même occasion, un meilleur accès à l'éducation,</li> <li>- Réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu,</li> <li>- Développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves,</li> <li>- Améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental</li> </ul> </li> <li>• <b>Impact sur les acquis scolaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la seconde et un meilleur succès des apprentissages,</li> <li>- Contribution à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue,</li> <li>- Amélioration, d'une manière significative, de l'efficacité interne de l'école, tel que le taux de succès,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continue</li> </ul> </li> <li>• <b>Profil des enseignants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sortants des écoles de formation d'enseignants,</li> <li>- contractuels</li> </ul> </li> <li>• <b>Durée de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une dizaine de jours à quelques semaines (2 à 3)</li> </ul> </li> <li>• <b>Contenu de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Méthodologie / pédagogie,</li> <li>- Linguistique et Littérature des langues nationales</li> </ul> </li> <li>• <b>Approche/méthodologie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NC</li> </ul> </li> <li>• <b>Institutions/centres de formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecoles de formation des enseignants</li> </ul> </li> <li>• <b>Profil des formateurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistes,</li> <li>- Pédagogues,</li> <li>- Conseillers pédagogiques.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>15</sup> Il vise à faire accéder les enfants à l'usage d'une autre langue en en faisant la langue d'enseignement.

<p>la réduction voire l'élimination des redoublements et des exclusions,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amélioration, d'une manière significative, de l'efficacité externe de l'école c'est-à-dire bien ancrer les écoles bilingues dans leurs contextes culturels et de développement local,</li> <li>- Augmentation des capacités cognitives des apprenants,</li> <li>- Création de relations interactives entre école / milieu,</li> <li>- Développement d'une socialisation</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Financement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Budget national,</li> <li>- Partenaires techniques et financiers (PTF)</li> </ul> </li> <li>• <b>Difficultés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale des enseignants,</li> <li>- Insuffisance d'enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales,</li> <li>- Curriculum,</li> <li>- Encadrement,</li> <li>- Organisation des enseignements.</li> </ul> </li> </ul>	
--	--

## LE BURKINA FASO

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature et origine de l'initiative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politique de contribution,</li> <li>- Bilinguisme soustractif,</li> <li>- Initiative de la société civile (OSEO<sup>16</sup>), expérimentée par le MEBA<sup>17</sup></li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Date de commencement</b> : 1994</li> <li>• <b>Durée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinq (5) ans</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Langues d'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Huit (8) langues : mooré, jula, fulfuldé, gulmancema, lyélé, dagara, bisca (barka et lébiri) et nuni</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Etendue de l'expérience</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extension progressive</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Objectifs de l'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuer à la recherche de formules alternatives au système d'éducation de base actuel,</li> <li>- Acquérir en cinq (5) ans tout le contenu et l'ensemble des savoirs et des savoir-faires dispensés à l'école primaire,</li> <li>- Préparer les apprenants à passer les épreuves du certificat d'études primaires (CEP) avec leurs pairs,</li> <li>- Trouver les voies et moyens de réconcilier l'école avec le milieu,</li> <li>- Parer au caractère déracinant de l'école et en relever la pertinence,</li> <li>- Faire acquérir tout le contenu de l'enseignement secondaire classique de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>,</li> <li>- Promouvoir un multilinguisme fonctionnel (français, seconde langue nationale de grande communication, anglais),</li> <li>- Lier l'acte d'éduquer à l'acte de produire,</li> <li>- Promouvoir les valeurs culturelles positives et l'éducation à la citoyenneté.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continue</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Profil des enseignants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sortants des écoles de formation d'enseignants,</li> <li>- contractuels</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Durée de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variable selon les modules</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Contenu de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 modules pour les cinq (5) années</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Approche/méthodologie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modulaire</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Institutions/centres de formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NC</li> </ul> </li> <br/> <li>• <b>Profil des formateurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conseillers pédagogiques,</li> <li>- linguistes,</li> <li>- pédagogues.</li> </ul> </li> </ul> |
|---|---|

<sup>16</sup> Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière

<sup>17</sup> Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impact sur les acquis scolaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La scolarité ramenée de six (6) ans à cinq (5),</li> <li>- L'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde et un meilleur succès des apprentissages,</li> <li>- Les connaissances déjà acquises dans la langue première permettent une économie de temps dans l'acquisition des contenus du programme. Par exemple, en calcul, dès la première année de l'école bilingue, les élèves maîtrisent facilement les quatre (4) opérations avec des nombres allant de 1 à 999, alors que leurs homologues des écoles classiques atteignent péniblement le nombre 20 en première année.</li> </ul> </li>   <li>• <b>Financement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Budget national,</li> <li>- Partenaires techniques et financiers (PTF)</li> </ul> </li>   <li>• <b>Difficultés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale des enseignants,</li> <li>- Insuffisance d'enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales,</li> <li>- Curriculum,</li> <li>- Encadrement.</li> </ul> </li> </ul>	
--	--

## LE MALI

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature et origine de l'initiative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politique de contribution,</li> <li>- Bilinguisme additif<sup>18</sup> de type « sortie précoce » (langues nationales et français),</li> <li>- Initiative du Ministère de l'Education Nationale renforcée par la loi d'Orientation</li> </ul> </li>   <li>• <b>Date de commencement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1979</li> </ul> </li>   <li>• <b>Durée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6ans (1<sup>er</sup> cycle du fondamental)</li> </ul> </li>   <li>• <b>Langues d'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onze (11) langues introduites dans le système sur treize (13) nationales : Bamanankan, Fulfuldé, Songhay, Tamasheq, Dogon, Soninké, Bomu (Bobo), Syenara (Sénoufo), Tyeyaxo (Bozo), Mamara (Minianka), Khassonké</li> </ul> </li>   <li>• <b>Etendue de l'expérience</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En voie de généralisation dans les écoles publiques et communautaires (2550 écoles)</li> </ul> </li>   <li>• <b>Objectifs de l'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser les langues maternelles et favoriser, par la même occasion, un meilleur accès à l'éducation,</li> <li>- Réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu,</li> <li>- Développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves,</li> <li>- Améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental</li> </ul> </li>   <li>• <b>Impact sur les acquis scolaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continue</li> </ul> </li>   <li>• <b>Profil des enseignants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sortants des Instituts de formation d'enseignants,</li> <li>- contractuels de différents profils</li> </ul> </li>   <li>• <b>Durée de la formation</b> <p>20 jours par niveau (trois niveaux) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stages / ateliers / séminaires,</li> <li>- Rencontres / conférences</li> </ul> </li>   <li>• <b>Contenu de la formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modules de formation linguistique et méthodologique / pédagogique</li> </ul> </li>   <li>• <b>Approche/méthodologie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation basée sur les compétences à l'image du Curriculum,</li> <li>- Méthodes actives</li> </ul> </li>   <li>• <b>Institutions/centres de formation</b> <p>Structures indépendantes et universitaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- IFM<sup>19</sup> pour le Fondamental,</li> <li>- ENSup<sup>20</sup> pour le Secondaire,</li> <li>- ISFRA<sup>21</sup> pour le Supérieur</li> </ul> </li>   <li>• <b>Profil des formateurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inspecteurs,</li> <li>- conseillers pédagogiques,</li> <li>- linguistes,</li> <li>- professeurs d'enseignements secondaires et supérieurs.</li> </ul> </li> </ul>
--	--

<sup>18</sup> Dans des régions où la langue de l'apprenant n'est pas la langue officielle ou nationale du pays, le bilinguisme additif peut permettre un enseignement en langue maternelle, tout en assurant l'acquisition de langues utilisées dans des zones plus larges du pays et à l'échelle mondiale.

<sup>19</sup> Institut Universitaire de formation des maîtres.

<sup>20</sup> Enseignement Supérieur.

<sup>21</sup> Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée.

<p>d'acquisition dans la seconde et un meilleur succès des apprentissages,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribution à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue,</li> <li>- Amélioration, d'une manière significative, de l'efficacité interne de l'école, tel que le taux de succès, la réduction voire l'élimination des redoublements et des exclusions,</li> <li>- Amélioration, d'une manière significative, de l'efficacité externe de l'école c'est-à-dire bien ancrer les écoles bilingues dans leurs contextes culturels et de développement local,</li> <li>- Augmentation des capacités cognitives des apprenants,</li> <li>- Création de relations interactives entre école / milieu,</li> <li>- Développement d'une socialisation</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Financement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Budget national,</li> <li>- PTF</li> </ul> </li> <li>• <b>Difficultés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale des enseignants,</li> <li>- Insuffisance d'enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales,</li> <li>- Choix des langues,</li> <li>- Curriculum,</li> <li>- Encadrement,</li> <li>- Organisation des enseignements,</li> <li>- Mentalités et attitudes négatives d'une certaine frange de la population, particulièrement certains intellectuels (peur, hostilité voilée vis-à-vis des langues nationales, etc.),</li> <li>- Manque de politique claire sur le statut des langues nationales.</li> </ul> </li> </ul>	
---	--

## LE NIGER

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nature et origine de l'initiative</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Politique de contribution,</li><li>- Bilinguisme soustractif,</li><li>- Initiative ministérielle</li></ul></li><li>• <b>Date de commencement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- 1973 à Zinder</li></ul></li><li>• <b>Durée</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Trois (3) ans</li></ul></li><li>• <b>Langues d'enseignement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Cinq (5) langues : Haoussa, zarma, tamajak, kanuri et fulfuldé</li></ul></li><li>• <b>Etendue de l'expérience</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Phase expérimentale</li></ul></li><li>• <b>Objectifs de l'enseignement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Même que le Mali</li></ul></li><li>• <b>Impact sur les acquis scolaires</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Même que le Mali</li></ul></li><li>• <b>Financement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Budget national,</li><li>- Partenaires Techniques et Financiers</li></ul></li><li>• <b>Difficultés</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale des enseignants,</li><li>- Insuffisance d'enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales.</li></ul></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nature de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- continue</li></ul></li><li>• <b>Profil des enseignants</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Enseignants des écoles traditionnelles sur simple demande</li></ul></li><li>• <b>Durée de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Elle est passée de neuf (9) mois à quatre (4) à six (6) semaines</li></ul></li><li>• <b>Contenu de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Linguistique (transcription / méthodologique)</li></ul></li><li>• <b>Approche/méthodologie</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Pédagogie active</li></ul></li><li>• <b>Institutions/centres de formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Non Communiqué (NC)</li></ul></li><li>• <b>Profil des formateurs</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li></ul> |
|--|---|



## LA GUINEE CONAKRY

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nature et origine de l'initiative</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Politique de contribution,</li><li>- Bilinguisme additif,</li><li>- Initiative ministérielle</li></ul></li><li>• <b>Date de commencement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- 1966</li></ul></li><li>• <b>Durée</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Huit (8) ans</li></ul></li><li>• <b>Langues d'enseignement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Néant</li></ul></li><li>• <b>Etendue de l'expérience</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Arrêtée</li></ul></li><li>• <b>Objectifs de l'enseignement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Néant</li></ul></li><li>• <b>Impact sur les acquis scolaires</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Néant</li></ul></li><li>• <b>Financement</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Néant</li></ul></li><li>• <b>Difficultés</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Comment relancer l'enseignement bilingue ?</li></ul></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nature de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Non Communiqué</li></ul></li><li>• <b>Profil des enseignants</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li><li>• <b>Durée de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li><li>• <b>Contenu de la formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li><li>• <b>Approche/méthodologie</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li><li>• <b>Institutions/centres de formation</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li><li>• <b>Profil des formateurs</b><ul style="list-style-type: none"><li>- NC</li></ul></li></ul> |
|---|--|

### C. Synthèse

En dépit de l'insuffisance des statistiques reçues, il ressort de cette situation des pays du Sahel :

- une même politique linguistique de contribution, avec une utilisation des langues nationales et du français,
- un contexte multilingue avec au moins 5 (cinq) langues nationales utilisées parmi celles :
  - du Niger qui en a cinq (5),
  - du Sénégal avec six (6),
  - du Burkina Faso avec huit (8),
  - du Mali avec onze (11),
  - et de la Guinée avec huit (8),
- un bilinguisme additif ou soustractif de type « sortie précoce » après la 6<sup>ème</sup> année,
- des formations en enseignement bilingue axées sur la formation continue,
- des systèmes binaires de formation:
  - celle des enseignants des premiers et seconds cycles (Enseignement Normal ou Centres de formation),
  - celle des enseignants du secondaire et des postes secondaires (Universités).
- Une absence d'études analytiques et évaluatives de la situation permettant d'identifier les causes et les conséquences des déficiences du nouveau système éducatif et de suggérer des remèdes, en particulier quand il s'agit des grandes innovations introduites dans l'éducation de base (langues nationales, travail productif, liaison de l'école à la vie communautaire),
- Une émergence de cinq (5) langues véhiculaires transfrontalières :
  - 1) Le Fulfuldé parlé dans les cinq (5) pays,
  - 2) Le Jula/Mandinko parlé dans quatre (4) pays,
  - 3) Le Sonrhāi/Zarma parlé dans deux (2) pays,
  - 4) Le Soninké parlé dans deux (2) pays,
  - 5) Le Tamashek également parlé dans deux (2) pays.

Les obstacles identifiés sont d'ordre politique et idéologique :

- Politique avec:
  - Un manque de volonté et de prises de décision,
  - Une absence d'objectifs clairement définis,
  - Une faiblesse du dialogue national.
- Idéologique avec :
  - Une perception défavorable du pouvoir des langues africaines dans la société,
  - « Des assimilations mystifiées ; par exemple, la langue 1 référerait à la tradition, au passé, au conservatisme, au repli, tandis que la langue 2 serait synonyme de science, de modernité, d'ouverture ou encore de globalisation<sup>22</sup> ».

---

<sup>22</sup> ADEA - Association pour le développement de l'éducation en Afrique ; 2005.

## V. PROPOSITION DE STRATEGIE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ENSEIGNEMENT BILINGUE DANS LES PAYS DU SAHEL

### AXE 1 : Une amélioration de la qualité de la formation

Il y a beaucoup de débats concernant l'adoption de l'enseignement bilingue en Afrique en général et dans les pays du Sahel en particulier.

Cependant, tout laisse présumer qu'en Afrique, les langues sont allées plus vite que les hommes sur la voie de la convergence et de la rencontre des cultures puisqu'elles se mêlent déjà aux pratiques individuelles et collectives.

En 2003, les Etats Généraux de l'enseignement du français ont réaffirmé que la coexistence entre le français et les langues nationales africaines, née de l'Histoire, ne doit pas se vivre en termes de conflits ou de "guerres des langues" mais plutôt en termes de solidarité et de complémentarités.

Le partenariat linguistique français/langues nationales se fonde sur l'affirmation de l'égalité des langues et cultures et le refus de toute hiérarchisation dans ce domaine. La langue française et les langues africaines coexistent sur le même terrain sans qu'aucunes frontières ne soient établies entre elles.

Ce constat confirme la nécessité d'utiliser les langues africaines dans un esprit de complémentarité et d'enrichissement du bilinguisme additif.

#### a) Quel bilinguisme utilisent les pays du Sahel ?

Tous les pays qui utilisent les langues nationales dans leurs systèmes caractérisent leurs modèles, à tort ou à raison, de **bilinguisme additif** ou de **bilinguisme fonctionnel**, comme c'est le cas au Mali. Or, dans nombre de cas, la langue nationale est juste utilisée comme un tremplin pour la langue seconde. Cela a été confirmé par Heugh Kathleen<sup>23</sup> qui atteste qu'en Afrique, la majorité des modèles de langues d'enseignement utilisée est **soustractive ou de sortie précoce**. Selon elle, les modèles additifs sont plus aptes à développer/enrichir les systèmes d'enseignements afin qu'ils soient plus efficaces, efficients et appropriés pour tendre vers de meilleurs résultats.

C'est tout le contraire qui se fait dans nombre de systèmes africains. Des évaluations, demandées par les différents partenaires et départements en charge de l'éducation, ont été menés dans ce sens pour essentiellement procéder à la vérification des acquis en langue seconde. La langue première étant rarement utilisée, on ne pense pas forcément à vérifier les acquis qu'elle a pu générer.

Le **bilinguisme additif** donc, qui est la problématique centrale de cette étude, peut permettre, dans des régions où la langue de l'apprenant n'est pas la langue officielle ou nationale du pays, un enseignement en langue maternelle, tout en assurant l'acquisition de langues utilisées dans des zones plus larges du pays et à l'échelle mondiale.

Le bilinguisme soustractif, quant à lui, est toute stratégie qui vise à faire accéder les enfants à l'usage d'une autre langue en en faisant la langue d'enseignement.

Ainsi, selon Hamers et Blanc<sup>24</sup>, deux conditions doivent être remplies pour le développement d'un bilinguisme additif :

- 1) l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques,
- 2) les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant.

---

<sup>23</sup> Spécialiste de l'Education, des Sciences et des programmes de Développement et de Recherches à l'Human Sciences Research Council (HSRC).

<sup>24</sup> Bilinguisme et Bilinguisme, 1984.

Il est communément admis que l'efficacité d'un système éducatif dépend, dans une très grande mesure, non seulement du choix des langues d'enseignement mais aussi des stratégies de formation des enseignants avant et au cours de leurs carrières professionnelles. L'existence d'une politique cohérente et pertinente de formation des enseignants s'avère donc cruciale.

Les décideurs politiques et la société ont, en général, de grandes attentes par rapport aux enseignants en tant que professionnels, jouant un rôle modèle de leaders communautaires. On demande ainsi aux enseignants de gérer des changements de portée considérable qui ont lieu à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école et d'exécuter des réformes complexes qui sont en cours dans les systèmes éducatifs.

#### b) Renforcer le cadre politique de formation des enseignants

La politique linguistique est une partie intégrante de la politique sociale générale et elle est inséparable des stratégies politiques, économiques, et culturelles. Les écoles doivent refléter et gérer le multilinguisme qui est une caractéristique du continent en général et de la sous-région en particulier.

Les finalités d'un curriculum/programme de formation sont fortement liées à l'idée de projet social et donc de projet politique. Ils sont par conséquent, des questions à la fois hautement politiques et techniques. En effet, dans un programme cohérent, la formation des formateurs clarifierait :

- Les finalités de la politique telles qu'exprimées dans les programmes,
- Comment les fins et les moyens sont liés et incorporés dans les programmes d'enseignement,
- Comment les procédures spéciales de classe compléteraient les matériels du programme et optimiseraient les opportunités d'apprentissage.

Ce curriculum/programme de formation pose cependant le problème des valeurs, c'est-à-dire ce que la société considère comme bon, et ce qu'il serait souhaitable que l'on enseigne aux apprenants.

Actuellement, beaucoup de spécialistes s'accordent sur le choix d'un bilinguisme additif pour l'Afrique subsaharienne en général et les pays du Sahel en particulier. Toutefois, force est de reconnaître que cela ne se réalisera pas par de simples décrets non suivis d'actions mais plutôt par un engagement politique fort.

Etant donné qu'il est aujourd'hui reconnu que le bilinguisme additif nécessite l'utilisation de la langue maternelle au moins pendant 50% du temps d'apprentissage d'une journée, il sera nécessaire de voir l'évolution des pays du Sahel vers le bilinguisme additif de manière progressive.

Ainsi, des pays comme le Mali qui, à travers l'utilisation de la Pédagogie Convergente ont atteint l'équilibre entre les deux langues au premier cycle, auront comme tâche prioritaire de faire évoluer cette forme de bilinguisme au second cycle de l'enseignement fondamental puis au delà. Cela permettra d'occuper tout le système éducatif de manière graduelle.

#### Suggestion

- Une élaboration d'une politique linguistique cohérente prenant en compte la formation des enseignants en enseignement bilingue.

#### c) Les caractéristiques de la formation

La formation bilingue proposée doit être :

- Idéologiquement progressiste avec des professionnels de la formation en enseignement bilingue, capables de porter le système à des niveaux de transformation positive,

- Holistique c'est-à-dire qui prépare l'enseignant à être opérationnel dans un contexte bi/multilingue,
- Systématique en intégrant, dans la perspective pédagogique, les dimensions de la formation initiale et continue d'une part, et l'évaluation (formative et sommative) à tous les niveaux du système éducatif de l'autre.
- Systémique en combinant les stratégies verticales dans les deux sens (de la base au sommet et du sommet à la base), pour que les informations spécifiques de la base illuminent celles globales du sommet en tenant compte de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue,
- Pertinente et réaliste en prenant en compte les réalités du terrain et en dosant rationnellement la théorie et la pratique (les théories d'apprentissage de la langue 1 et de la langue 2). Cela permettra de mettre l'accent sur les besoins éducatifs (et de développement) de l'apprenant, apportant ainsi une réponse claire au déficit d'enseignants qualifiés.
- Active et Participative, centrée sur l'apprentissage et l'apprenant bilingue en milieu multilingue, capable de promouvoir une nouvelle forme de collaboration entre les enseignants d'une part dans et en dehors des structures de formation et des écoles et les partenaires de l'éducation de l'autre.

d) Le profil des enseignants à former (le public) et une articulation entre les deux langues

\* **Public :**

- Enseignants (moniteurs/trices, maîtres d'Enseignement fondamental (les enseignants des écoles communautaires et autres centres de développement),
- Les professeurs du Secondaire et du Supérieur,
- Les conseillers/conseillères pédagogiques (CP),
- Les responsables pédagogiques,
- Les linguistes,
- Les psychopédagogues, etc.

Pour tous ces pays du Sahel, les niveaux de formation des enseignants en enseignement bilingue sont en dessous des attentes, car l'enseignement bilingue n'a pas encore un ancrage dans la formation initiale des enseignants. Il est, jusqu'à présent, considéré comme une alternative qu'on cherche à satisfaire à travers une formation continue très souvent insuffisante.

Dans certains cas, des décisions politiques d'engager des volontaires (vacataires) sont prises afin de parer aux insuffisances des enseignants et/ou d'économiser. Cela crée une situation générale dans laquelle les apprenants reçoivent une mauvaise qualité d'enseignement et ceux qui progressent ont de bas niveaux de performance.

C'est compte tenu de ces aspects, qu'il ne faut pas oublier que nous voyons l'implantation du bilinguisme additif de manière progressive en deux étapes. Une première qui va refléter le schéma du tableau relatif à l'articulation des langues et une deuxième étape, où les langues nationales vont jouer un rôle plus prononcé dans les apprentissages.

Un des problèmes cruciaux, auxquels l'enseignement bilingue est confronté dans les pays multilingues, demeure celui des enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales.

La situation antérieure de formation des enseignants avait comme objectif de pourvoir le système éducatif en enseignants sans tenir compte de leurs compétences en langue nationale. Un jeune, sortant de l'école de formation des enseignants, peut se retrouver dans n'importe quelle localité du territoire, sans aucune référence à la langue ou aux langues du milieu.

Avec l'utilisation des langues nationales, il devient de plus en plus impérieux de connaître le potentiel linguistique des enseignants évoluant dans le système.

Une étude sociolinguistique, menée au Mali en 1999, a montré que certaines langues, en usage dans le système bilingue, sont très déficitaires en enseignants.

Le potentiel d'enseignants-locuteurs de ces langues suffit, à peine, à couvrir les premières classes et se trouve dispersé sur toute l'étendue du territoire, d'où la nécessité d'un redéploiement des enseignants en fonction des zones linguistes.

Beaucoup de responsables administratifs pensent que ce redéploiement va engendrer de grands problèmes. La même étude, citée ci-dessus, montre que sur l'ensemble des enseignants évoluant au premier cycle de l'enseignement fondamental, seulement 14% sont susceptibles de subir un redéploiement en cas de généralisation de l'enseignement bilingue, sur une durée de six années. Les 86% des enseignants restants étaient déjà dans leurs zones linguistiques respectives.

**Suggestions:**

- Une étude sociolinguistique pour déterminer le potentiel des enseignants par langue nationale à utiliser,
- Un redéploiement des enseignants dans les zones linguistiques correspondant à leurs profils.

**\* Articulation des deux langues dans le système**

Le bilinguisme additif que nous prônons pour les pays du Sahel, vise à former des individus bilingues capables de fonctionner dans au moins deux langues.

Pour ce faire, nous proposons, dans un premier temps, **un continuum éducatif basé sur la langue maternelle**, allant de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur selon l'articulation suivante :

Niveaux	Articulation des langues
Préscolaire	Langue maternelle
Primaire 1	Bilinguisme additif (L1 et L2)
Primaire 2	Bilinguisme additif (L1 et L2)
Secondaire	Langue nationale comme Langue Vivante (LV)
Supérieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Langue nationale comme LV dans toutes les autres facultés,</li> <li>➤ Création d'un département de langues nationales</li> </ul>

**Les éducateurs préscolaires** sont essentiellement formés en langue nationale afin d'assurer l'éveil éducatif des enfants dans la langue maternelle. Au lieu de commencer le matraquage de l'enfant dès sa prime enfance par une langue qu'il n'a pas l'occasion d'utiliser quotidiennement, ils leur apprendront à structurer leurs langues à l'oral, à se familiariser avec elles à l'écrit et à se sociabiliser. Cela permettra à l'enfant d'avoir un meilleur ancrage dans la culture du milieu tout en le préparant à son entrée à l'école.

**Les enseignants du primaire 1** doivent avoir une bonne maîtrise de la langue nationale à enseigner et de la langue seconde. Ces enseignants seront essentiellement destinés au primaire 1 ; ils doivent être formés dans les écoles de formation des enseignants d'où ils sortiront avec une bonne maîtrise de l'écriture et de la didactique des deux langues.

**Les enseignants du primaire 2** seront, eux, formés comme des enseignants spécialisés dans l'enseignement de la langue nationale (LN) et de la littérature en LN et dans l'enseignement de certaines disciplines comme l'Histoire, la Géographie, l'Education civique et morale, etc....

**Les professeurs d'enseignement secondaire** seront formés comme des enseignants spécialisés en langues nationales qu'ils vont enseigner comme langue vivante. Elle sera alors considérée comme une matière dont l'importance variera selon les sections.

Pour pourvoir cet ordre d'enseignement, nous suggérons la création d'un département de langues nationales, chargé de former des professeurs qui vont enseigner les langues nationales dans toutes les filières du secondaire.

**Les professeurs d'enseignement supérieur** qui seront principalement des assistants, des titulaires de DEA et des docteurs spécialisés en langues nationales à l'université et dans les structures spécialisées.

La 2<sup>ème</sup> phase sera consacrée à l'équilibre des deux langues dans le système. Nous voyons alors la construction du bilinguisme sous forme de strates successives.

e) Les types de formation : contenus et structures

Pour aller au-delà de ce qu'a révélé l'état des lieux de la formation de courte durée se focalisant sur ses dimensions linguistiques et méthodologiques, le contenu de la formation professionnelle des enseignants en enseignement bi/multilingue que nous proposons se basera sur deux principes fondamentaux :

- 1) la formation, vue comme « un processus ininterrompu de formulation d'hypothèses »<sup>25</sup> et de remises en question,
- 2) la formation, visant à faire émerger des « intellectuels transformateurs au lieu de simples dispensateurs de connaissances stériles<sup>26</sup> », des enseignants capables de promouvoir de nouvelles façons d'enseigner pour une « plus grande compréhension<sup>27</sup> ».

Notre proposition se structure autour de deux dimensions fondamentales indissociables, la seconde étant le prolongement de la première :

- *la formation initiale,*
- *la formation continue.*

❖ La formation initiale (compréhension technique et professionnelle)

La formation des différentes catégories d'enseignants sera basée sur les compétences. Elle mettra l'accent tant sur les connaissances (savoir) que sur les aptitudes (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être).

**Tableau 1** : Les catégories d'enseignants à former

<b>Catégories à former</b>	<b>Niveaux d'entrée</b>	<b>Durées</b>
<i>Préscolaire</i> : Centres de Formation préscolaire.	DEF/BEPC	3 ans : 1 an de théorie et 2 ans de recherche-actions. Certification : « Mémoire »
<i>Enseignants du Fondamental</i> : Universités ou Institutions de Formation.	Baccalauréat	3 ans : 1 an de théorie et 2 ans de recherche-actions et pratique réflexive. Certification : « Mémoire » (résultats des recherches)

<sup>25</sup> Holiday, 1994

<sup>26</sup> Freire, P.1973

<sup>27</sup> Freire, P.1973



<i>Professeurs Secondaire :</i> Département des LN, Centres sous-régionaux.	Baccalauréat	4 ans : 1 an de théorie et 3 ans de recherche-actions et pratique réflexive. Certification : Maîtrise en éducation bilingue
<i>Professeurs Supérieur :</i> Universités et/ou Centres régionaux.	Maîtrise en enseignement bilingue	2 ans : recherche-actions et pratique réflexive. Certification : DEA <sup>28</sup> en enseignement bilingue, PhD.

**NB : Des contenus spécifiques doivent être définis pour chaque groupe cible.**

**Tableau 2 :** Les contenus de la formation (à titre indicatif)

Connaissances	Aptitudes	Attitudes
<p>Toutes les informations nécessaires pour connaître la capacité enseignante dans un contexte sous-régional de bi/multilinguisme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La psychologie / l'Andragogie</li> <li>- la Sociolinguistique et la psycholinguistique</li> <li>- La Gestion des savoirs / connaissances à travers les TIC<sup>29</sup></li> <li>- l'Histoire et la connaissance de l'Afrique et de la Sous-région</li> <li>- Le Droit à l'éducation</li> <li>- Le Développement National et sous-régional à travers les différents programmes nationaux et sous-régionaux comme : Le cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté ; la CEDEAO ; l'UA et le NEPAD, etc.</li> </ul>	<p>Tout le savoir-faire pour bien faire le travail sur le plan :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Académique: l'enseignement / apprentissage actif des 4 compétences académiques à savoir la lecture, l'écriture, l'écoute et le parler</li> <li>- Pédagogique: les stratégies d'apprentissage pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant, les techniques d'observation de classe, la gestion de la classe, des projets</li> <li>- Social: les négociations sociales</li> <li>- Professionnel: le développement professionnel et personnel.</li> </ul>	<p>Les valeurs et attitudes requises, permettant le bon exercice de la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétence</li> <li>- respect</li> <li>- rigueur</li> <li>- travail</li> <li>- coopération</li> <li>- esprit d'équipe</li> <li>- Déontologie de la profession enseignante.</li> </ul>

Pour rompre avec la formation classique reproduisant « des modèles hérités de la colonisation et dépassés <sup>30</sup> », nous voyons cette formation initiale comme un « processus général d'informations, d'explications, de discussions et de familiarisation pratiques <sup>31</sup> ».

Elle visera à préparer, à équiper et à renforcer les capacités de l'enseignant afin de lui permettre d'amorcer son travail d'enseignant bi/multilingue dans un contexte multilingue avec plus d'aisance.

Nous savons que « l'éducation bilingue commence avec les connaissances et les expériences de l'apprenant en développant dans la langue maternelle ou dans la langue première (L1) les compétences de la lecture, de l'écriture et de la pensée, tout en enseignant la langue seconde ou étrangère <sup>32</sup> ».

<sup>28</sup> Diplôme d'études approfondies.

<sup>29</sup> Technologies de l'Information et de la Communication.

<sup>30</sup> Britten, 1991.

<sup>31</sup> Strevens, 82.

Cette formation initiale s'articule autour de deux dimensions : celle théorique et celle pratique.

### 1) La phase théorique

Elle comprend, dans ses grandes lignes, toutes les connaissances dont l'enseignant bilingue a besoin pour « bien enseigner la langue maternelle et la langue seconde ». Elle va de la connaissance des langues elles-mêmes sur le plan structurel, fonctionnel, notionnel, phonologique, morphologique, syntaxique, etc. aux domaines connexes tels que : l'éducation en général et celle bi/multilingue en particulier, la culture et le développement, l'environnement socioculturel (sociolinguistique), en passant par celle relative aux théories de l'enseignement/apprentissage et l'élaboration/réforme de curriculum/ programmes/matériels et moyens de contrôle, des stratégies d'apprentissage.

Elle est également méthodologique, s'articulant autour des fonctions de l'enseignement à savoir :

- la préparation des cours,
- l'animation des cours,
- l'évaluation des cours.

Elle couvre toutes les techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage, les activités de classe, la gestion des élèves y compris celle des grands groupes.

### 2) La phase pratique

Ce que nous proposons est une combinaison de ces deux phases à travers la *recherche-action* et la *pratique réflexive*, en donnant à l'élève-enseignant ou aux futurs professeurs du secondaire ou du supérieur, l'opportunité de réfléchir, sur le terrain, sur ce que l'encadreur lui propose ou qu'il a lu dans la littérature et de le traduire en activités pédagogiques à travers la pratique de la classe.

Cette phase est au cœur de la formation de l'enseignant bilingue. L'essentiel du temps y sera consacré pour que la pratique ou la recherche-action fournisse davantage d'éléments à la théorie pour plus de réflexion (cf. : tableau 1 p.18).

L'essentiel du contenu peut se résumer à :

- l'habileté à discerner et à évaluer le progrès et les difficultés des apprenants, et à gérer l'enseignement en classe pour maximiser le taux d'apprentissage,
- une bonne maîtrise des deux langues et de leurs didactiques,
- une familiarité créatrice du/des programmes et du matériel utilisés pour lui permettre, au besoin de les améliorer.

#### ➤ Les structures de formation :

La formation en enseignement bilingue additif ne nécessitera pas la création de nouvelles structures. Son impact sera beaucoup plus sur les contenus d'apprentissage que sur les structures.

Cependant, il est bon de rappeler que dans la plupart des pays du Sahel, les structures de formation d'enseignants sont restées monopoles de l'Etat, en même temps que prolifèrent les écoles de formation d'agents dans le secteur du sanitaire, de l'agriculture et dans les différentes filières techniques et professionnelles.

Il nous semble, qu'à l'instar des écoles professionnelles techniques et sanitaires, il sera nécessaire de favoriser la création d'écoles privées de formation d'enseignants pour tous les types d'enseignement. Cela permettra de démocratiser la filière et évitera les recrutements de mécaniciens, comptables, vétérinaires... comme enseignant à travers les stratégies dites alternatives.

---

<sup>32</sup> UNESCO, 2005.

En donnant la possibilité aux organisations de la société civile de créer des écoles de formation d'enseignants, nous ferons en sorte qu'il n'y ait plus dans les classes, des formateurs avec un niveau d'enseignement voire d'études inférieur ou égal à celui des élèves.

De plus, cela permettra également une meilleure prise en compte des spécificités linguistiques locales à travers des structures de formation de proximité.

### Suggestions

- Impliquer les centres de recherche et universités dans le développement de l'enseignement des langues nationales,
- Prévoir une campagne de sensibilisation des parents et des communautés à l'enseignement bilingue additif,
- Encourager la création d'écoles privées de formation d'enseignants de tous les niveaux.

#### ➤ Recrutement d'élèves – enseignants :

Pour pallier le déficit d'enseignant-locuteurs, il est indispensable de tenir compte du paramètre linguistique dans le recrutement de ces élèves – enseignants. Une régionalisation des pôles de formation permettra, sans nul doute, de procéder à un recrutement de proximité qui sera tout à fait bénéfique aux locuteurs des langues locales, car plus le pôle de recrutement sera éloigné, moins nous aurons des locuteurs de certaines langues dans les groupes à former.

### Suggestions

- Créer des pôles de formation d'enseignants en tenant compte des langues utilisées dans la zone,
- Spécialiser les centres de formation des enseignants dans l'enseignement des langues nationales (chaque centre dispense des cours dans les langues enseignées dans la zone).

#### ❖ La formation continue

L'état des lieux a fait ressortir que la formation des enseignants du système bilingue dans les pays concernés par l'étude, se fait exclusivement en formation continue sous forme de séminaire – ateliers de durée très variable.

Les contenus dispensés pendant ces sessions sont généralement d'ordre méthodologique et linguistique. Ce sont des formations très souvent programmées au niveau central qui ne tiennent pas compte des besoins spécifiques de l'enseignant parce qu'elles mettent l'accent plus sur les méthodes d'enseignement que sur les aspects pédagogiques.

La formation continue doit être imbriquée à la formation initiale. Elle se fondera sur les besoins réels exprimés par les enseignants ou constatés par les superviseurs. Elle doit être décentralisée, le plus proche possible des enseignants.

Pour ce faire, les enseignants pourront s'organiser en Communauté d'Apprentissage (CA) qui aura comme tâches d'identifier les besoins de formation, de les hiérarchiser et de les traduire en programmes d'activités, exécutés par eux en partenariat avec les structures d'encadrement.

Une autre dimension, non moins importante, est celle de la motivation personnelle de l'enseignant pour améliorer sa pratique à travers des initiatives individuelles d'auto-formation et de recherche documentaire.

La formation continue vise à donner à l'enseignant la capacité de:

- Gérer, de *façon ponctuelle, synchronique*, l'innovation et le changement. La confection et/ou la révision des programmes, la mise en application de nouvelles méthodologies, le développement ou l'évaluation de matériel et celui de nouveaux moyens de contrôle, sont aujourd'hui, des activités

nécessitant la participation active des enseignants (Brumfit and Rossner 1982; Howey 1986; Nunan 1990; Wright 1990),

- Gérer, de *façon continue, diachronique*, son développement personnel et professionnel.

Une autre compréhension se rapporte à un sens des perspectives, une prise de conscience et l'acceptation que c'est de la responsabilité professionnelle de l'enseignant de chercher à s'améliorer tout au long de sa carrière.

### **Suggestions**

- Une élaboration d'un curriculum sous-régional de formation des enseignants en enseignement bi/multilingue,
- Une élaboration d'un curriculum sous-régional pour l'enseignement bi/multilingue,
- Une prise en compte des TIC<sup>33</sup> dans les contenus de formation des enseignants bilingues.

#### ➤ Les structures de formations :

La formation continue se fait principalement dans :

- les écoles, à travers des structures animées par les équipes pédagogiques scolaires,
- les centres de formation d'enseignants,
- les structures d'encadrements des enseignants (inspections, centres d'animation pédagogique...),
- les Universités (dans les pays concernés ou à l'extérieur).

#### ➤ Le recrutement des enseignants pour la formation continue :

Jusque là, les enseignants, recrutés pour les expérimentations bilingues et pour l'extension dans les pays qui l'ont entamé, sont issus du système traditionnel. Ils sont, pour la plupart du temps, des locuteurs de la langue qu'ils doivent enseigner.

Ainsi, après quelques semaines de stage où ils sont initiés à la transcription et à la didactique des deux langues, ils sont affectés dans une classe bilingue.

Si cette procédure eut l'avantage de permettre aux pays de commencer l'expérimentation, elle montre toutefois quelques insuffisances quant aux temps de formation et aux coûts très élevés, à tel point que certains pays, qui procèdent à l'extension du système bilingue, sont déjà confrontés au problème crucial de moyens pour former tous les enseignants du système.

### **Suggestion**

- Introduire le système bilingue dans la formation initiale des enseignants afin de le rendre plus efficace et moins budgétivore.

#### f) Les autres stratégies de formation des enseignants

##### ➤ La pratique réflexive et la Recherche – Action

La recherche-action, en cherchant à combler le fossé entre recherche et innovation, crée une situation où la recherche dirige le changement, constitue un guide à l'action, et où les résultats de l'action guident la recherche.

---

<sup>33</sup> Technologies de l'Information et de Communication.

Définie comme une « formation d'hypothèses pratiques et constantes <sup>34</sup> », la recherche-action est au cœur de la formation des enseignants en enseignement bi/multilingue afin de les aider à :

- "faire des jugements pratiques et à accroître leurs capacités à réfléchir systématiquement sur la situation complexe à laquelle ils sont confrontés"<sup>35</sup> dans le feu de l'action ou de la "praxis"<sup>36</sup>,
- Contribuer efficacement à l'enrichissement des langues nationales en se posant les *bonnes questions* et en mettant tout en œuvre pour les *bonnes réponses*.

Ainsi, tous les domaines de l'enseignement/apprentissage du curriculum aux programmes, aux matériels, aux moyens de contrôle, à la méthodologie et par conséquent à la formation des formateurs, seront en permanence, pour les enseignants, des sujets de réflexion dans le but de les améliorer afin de faciliter leur travail et rendre l'apprentissage plus facile et plus agréable.

Cela permettra non seulement de surmonter les contraintes inhérentes à l'approche directive ou "Top-Down" en liant la théorie à la pratique mais entraînera aussi une plus grande participation, compréhension, implication et chance de succès pour des actions plus idoines et plus pérennes.

#### ➤ L'éducation à distance

Elle reste un domaine à explorer dans les pays du Sahel, en matière d'éducation et de formation des enseignants. Elle devrait être intégrée dans les programmes de formation des enseignants en enseignement bilingue pour former une équipe d'encadrement appropriée et développer des modules de formation pour ses différents canaux, à savoir : *la Radio, la Télévision et les Cours par correspondance*.

#### g) Le suivi et l'évaluation

##### ➤ Le suivi

Il est ressorti de toutes les présentations des pays que l'innovation, que constitue l'utilisation des langues nationales, ne peut pas réussir sans une stratégie de suivi appropriée.

Pour ce faire, tous les acteurs du niveau national, régional et local, doivent être formés afin de pouvoir suivre les classes bilingues.

Le suivi des apprentissages par les parents d'élèves constitue un aspect non négligeable à prendre en compte. En effet, beaucoup de parents sont réticents à l'utilisation de la langue, car ne sachant ni transcrire ni lire en langue nationale, ils se retrouvent dans une situation d'impuissance pour suivre et encadrer leurs enfants.

#### **Suggestions**

- rendre obligatoire les tests en langues nationales pendant les examens afin de renforcer la motivation des élèves et des enseignants et valoriser les langues nationales,
- Alphabétiser les parents en langue nationale afin qu'ils puissent appuyer suivre leurs enfants à la maison, ceci en renforçant les capacités des Associations de Parents/Mères d'Elèves.

---

<sup>34</sup> Holliday, 1990.

<sup>35</sup> Wright, 1987.

<sup>36</sup> Wright, 1987.

## ➤ L'évaluation

Elle se fera sur la base des compétences énoncées dans le curriculum/programme de formation en termes:

- De connaissances académiques (savoir) : la linguistique, les théories de l'éducation bilingue/multilingue, les théories de l'éducation, de l'apprentissage/enseignement, les différents types de programmes,
- D'acquisitions pratiques (savoir faire) : la pédagogie, les capacités à penser et à résoudre des problèmes, d'initiatives, de leadership,
- De valeurs et d'attitudes (savoir être): la déontologie de la profession enseignante, la responsabilité sociale et intellectuelle de l'enseignant bilingue.

Les terminalistes des centres/écoles de formation produiront, en fin de cycle, un mémoire attestant de leurs capacités à s'engager dans un processus de recherche-action et à proposer des solutions novatrices relatives aux problèmes de l'enseignement bilingue dans les pays multilingues du Sahel. Ils feront également preuve de leurs capacités à enseigner dans un environnement multilingue.

Les conditions se feront sous forme :

- d'évaluations formatives : interrogations orales et écrites, devoirs, conduites,
- d'évaluations sommatives : compositions trimestrielles, devoirs, recherches, conduites.

Cependant, malgré l'insistance dans la littérature sur la congruence entre les méthodes pédagogiques et le système d'évaluation, ce principe est violé à divers endroits, notamment la prise en compte de la langue maternelle dans l'évaluation, important facteur de valorisation qui est rarement appliquée.

Il ressort des différentes expériences bilingues au Sahel, que le Mali est le seul pays à prendre en considération la langue nationale dans ses évaluations de fin de cycle. Là encore, les élèves des classes bilingues subissent une véritable discrimination car ils sont obligés de composer tant dans les disciplines du classique que dans celles de l'innovation. Ainsi, pour passer l'examen de passage en 7<sup>ème</sup> année, un élève malien de la classe bilingue passe dix épreuves alors que son homologue de la classe classique fait quatre épreuves pour le même examen.

### **Suggestions :**

- Rendre les examens/tests congruents avec les apprentissages en faisant de l'évaluation une partie intégrante de l'enseignement/apprentissage,
- Prévoir des épreuves en langue nationale pour éviter d'en faire juste un tremplin pour la langue seconde.

### h) Le financement

Il ressort de la revue de la littérature, que les systèmes bilingues des pays concernés par notre étude sont essentiellement financés par des partenaires extérieurs. Cela montre toute la précarité dans laquelle ces systèmes se trouvent.

En vue de pérenniser et d'optimiser les résultats obtenus, la prise en compte des systèmes bilingues sur les budgets nationaux demeure une impérieuse nécessité. Très souvent, les partenaires qui financent l'expérimentation n'ont pas une couverture financière permettant d'assurer la généralisation dudit financement.

En outre, beaucoup d'acteurs et partenaires pensent que l'enseignement bilingue restera une alternative tant qu'il ne sera pas intégré dans les programmes de développement de l'éducation. Il ne pourra pas bénéficier, par conséquent, d'un financement important sur budget national ou initiatives nationales.

### **Suggestions**

- Prévoir les besoins de l'enseignement bilingue dans les programmes de développement de l'éducation,
- Créer des lignes budgétaires spécifiques pour le développement de l'enseignement bilingue.

## **AXE 2 : Un renforcement du partenariat sous-régional**

En vue d'optimiser les résultats de l'enseignement bi/multilingue, les pays africains en général et ceux du Sahel en particulier, doivent créer des espaces d'échanges d'expériences permettant de concrétiser un partenariat véritable autour de réalités éducatives identiques. En effet, les systèmes éducatifs des pays concernés par cette étude ont les mêmes caractéristiques éducatives et les mêmes besoins de changement.

Ce partenariat permettrait à ces pays de partager les résultats des expériences qui sont menés en matière d'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis et éviter de rencontrer les difficultés qui ont pu déjà être constatées puis résolues ailleurs.

Ce partenariat doit être axé sur la recherche de solutions aux problèmes suivants :

- L'élaboration/l'harmonisation du curriculum/programme de formation des enseignants bilingues,
- Le recrutement et la formation des enseignants bilingues dans les zones multilingues,
- La didactique des langues nationales et des langues secondes,
- L'élaboration, la production et la distribution de manuels, de livres et d'autres supports d'apprentissage et d'enseignement,
- Le renforcement des capacités d'accueil des centres/Institutions de formation/d'enseignement,
- La formation et le recyclage des enseignants, des formateurs et des superviseurs,
- L'harmonisation des systèmes d'évaluation et de certification,
- L'enrichissement des langues transfrontalières,
- Les échanges sur les politiques éditoriales, la promotion d'environnements lettrés et de collaborations intersectorielles en langues africaines,
- Procéder à un véritable marketing social autour des langues nationales dans le système éducatif,
- L'aménagement de l'enseignement des langues.

### **AXE 3 : Une didactique entre les langues maternelles ou nationales et le français**

Pour amorcer un réel changement à travers l'utilisation de l'enseignement bilingue, il est nécessaire de mettre l'accent sur la didactique des langues existantes.

C'est un aspect sur lequel il faut insister lors de la formation des enseignants, car ils vont quitter une forme d'enseignement en langue étrangère, où ils doivent tout donner à l'apprenant, pour une nouvelle forme d'enseignement dans lequel l'apprenant devient l'acteur clé de l'apprentissage et l'enseignant un facilitateur (modérateur).

En effet, dans cette nouvelle forme d'enseignement, l'apprenant, qui commence avec sa langue maternelle, arrive à l'école avec des acquis qui lui permettent d'interagir avec son voisin et avec son enseignant ; il a la capacité d'argumenter ses propos, chose qu'il ne pourrait faire dans le système monolingue en langue étrangère qu'au delà de la quatrième année, dans le meilleur des cas.

Cette didactique se fera à travers les méthodes actives d'acquisition des langues selon les étapes suivantes :

- **La libération de la parole**, développée à travers les techniques d'expression et de communication, le bain de langue (conte) et le jeu de rôle ;
- **La construction de l'oral**, à travers des activités de compréhension de l'oral et de production de l'oral (jeu de rôle, discours oral) ;
- **La construction de l'écrit**, à travers la compréhension (lecture) et la production de l'écrit (discours écrit).

Pour éviter de continuer avec les techniques frontales auxquelles les enseignants sont habitués, la méthodologie devrait davantage s'orienter vers les *stratégies d'apprentissage* afin d'apporter à l'apprenant, les connaissances qui lui seront utiles pour faire face à ce qu'on attend de lui.

Dans cette optique, seront privilégiées les techniques actives d'animation telles que :

- le travail de groupe,
- le brainstorming,
- le jeu de rôle,
- les techniques d'expression et de communication,
- l'enquête,
- la visite de site,
- les différentes stratégies de lecture et d'écriture (lecture découverte, lecture rapide, lecture plaisir, lecture fonctionnelle, l'atelier d'écriture, etc....).

Cette formation des enseignants en enseignement bi/multilingue se fondera sur les cinq (5) principes<sup>37</sup> suivants :

- 1) L'apprentissage des langues est un aspect de la construction des connaissances,
- 2) L'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde/ étrangère sont complémentaires,
- 3) L'apprentissage de l'écrit est le problème principal de la méthodologie de la langue maternelle,
- 4) L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage de structures,
- 5) Enseignants et apprenants sont étroitement impliqués dans la construction d'une langue ; tout le monde évolue.

---

<sup>37</sup> Wambach, 2001, p.123-124.



Ces principes sont basés sur les constats suivants :

- L'élève peut dialoguer avec l'enseignant car les deux utilisent le même outil linguistique,
- L'élève peut exprimer librement ses connaissances existantes ainsi que ses opinions sans contraintes ni barrières linguistiques,
- L'élève peut apporter des connaissances au cours, augmentant ainsi l'apport de l'enseignant,
- L'enseignant n'est plus censé faire apprendre une langue mais plutôt faire comprendre le monde, ce qui exige des stratégies d'interactions tout à fait différentes,
- Le rôle de l'enseignant étant modifié, il s'agira maintenant, par le biais de la langue de l'enfant, d'éveiller son esprit et non de *commencer le matraquage de l'enfant dès sa prime enfance par une langue qu'il n'a pas l'occasion d'utiliser quotidiennement.*

➤ Complémentarités et antagonismes entre L1 et L2

La didactique du bilinguisme doit plus mettre l'accent sur la complémentarité entre les deux langues qui sont enseignées parce que l'apprenant en a besoin dans sa vie de tous les jours. C'est pourquoi, nous voyons les écarts entre les deux langues plus comme des difficultés que la didactique doit chercher à minorer, que des antagonismes, comme il est stipulé dans les termes de référence de l'étude.

Ainsi, comme l'écrit Wambach<sup>38</sup>: « on ne peut plus parler des relations entre L1 et L2 qu'uniquement sous l'angle négatif des interférences : les capacités générales construites en L1 sont à la base de tous les apprentissages des langues et des sciences (...) et l'apprentissage d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et sur le monde».

<b>Complémentarités</b>	<b>Antagonismes</b>
Interactions entre langue maternelle et langue seconde	Interférences linguistiques : phonologie, morphologie et syntaxe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interférences entre langue maternelle et seconde sur le plan lexical, morphologique et syntaxique,</li> <li>- Appui de la langue seconde sur les acquis de langue maternelle pour l'expression des phénomènes socioculturels du milieu,</li> <li>- Apport terminologique de la langue seconde vers la langue maternelle sur le plan scientifique,</li> <li>- L'emploi d'une langue familière déjà pratiquée par l'enfant permet de faire porter le gros de l'effort sur la maîtrise des contenus,</li> <li>- L1 facilite l'apprentissage de la L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés de passage de la didactique d'une langue seconde à celle d'une langue maternelle,</li> <li>- Langue maternelle comme tremplin pour la langue seconde,</li> <li>- L'emploi d'une langue étrangère fait porter l'effort d'abord sur la maîtrise du véhicule d'enseignement et ensuite sur la maîtrise des contenus,</li> <li>- La dépense de temps et d'énergie est bien plus considérable quand on commence avec une langue étrangère,</li> <li>- Les acquisitions en langue nationale ne sont pas testées ou le sont très mal,</li> <li>- Difficultés de gestion du temps qui était seulement consacré à la langue seconde.</li> </ul>

<sup>38</sup> Wambach, 2001 p123.

## VI. RECOMMANDATIONS

- L'élaboration d'un *programme multidimensionnel intégré* pour l'enseignement/apprentissage des langues nationales dans la région du Sahel,
- La création (ou le renforcement des capacités) d'un *Collège d'Education* ou d'un *Centre sous-régional de formation en enseignement bi/multilingue* pour faire de l'Enseignement une *Profession basée sur la Recherche*:
  - recherche sur le bi/multilinguisme, afin d'harmoniser le niveau d'introduction de la L2 et le rapport entre les deux langues en terme de temps d'enseignement ;
  - recherche sur *l'acquisition/apprentissage* en enseignement bilingue dans un contexte multilingue ainsi que son impact sur la durée des cycles d'apprentissage et de formation.
- La standardisation des normes de formation des enseignants en enseignement bilingue à l'échelle sous-régionale,
- Un curriculum/programme sous-régional de formation des enseignants bilingues,
- Un bilinguisme additif qui soit équilibré: formation de monitrices/eurs préscolaires, d'enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles, de professeurs d'enseignement secondaire et supérieur,
- L'aménagement de l'enseignement,
- L'approfondissement de la présente étude pour rendre disponible certaines informations de base concernant la formation en enseignement bi/multilingue dans la région du Sahel.

## **VII. LES CONTRAINTES DE L'ETUDE**

- Des visites de terrain dans les différents pays, afin de confronter les rapports/littératures aux réalités de terrain, les rencontres avec les responsables/acteurs (les enseignants bilingues, les associations d'enseignants (actifs ou à la retraite), les directeurs des écoles bilingues, les chargés de l'encadrement/supervision), les différents Ministères de l'Education, les centres/institutions de formations d'enseignants, les Lycées et les Universités, auraient donné, de notre point de vue, plus de cohérence et de pertinence à la qualité de l'étude.
- L'appréciation de l'envergure des pays du Sahel : le Sénégal, faisant géographiquement partie du Sahel, n'était pas à l'atelier de Ouagadougou tandis que la Guinée, qui n'en fait pas partie, y était. Dans le cadre d'une vision sous-régionale, nous avons élargi l'étude à ces deux pays.
- Les informations disponibles ne faisaient pas une étude en profondeur des différents cas.

## CONCLUSION

Il est aujourd'hui reconnu que les ressources humaines bien formées et compétentes constituent la principale richesse d'une nation. Sur ce terrain, l'Afrique subsaharienne en général, et les pays du Sahel en particulier, malgré les efforts déployés pendant la dernière décennie, restent en dessous des attentes. Les spécialistes en éducation, intéressés par le développement de l'Afrique, se sont rendus à l'évidence que les pays africains ne s'en sortiront pas en perpétuant des systèmes de formation des enseignants hérités du temps colonial.

De même, les changements recherchés à travers les différentes réformes sont fortement tributaires de la prise en compte des langues maternelles des enfants africains et des stratégies de formation du personnel enseignant.

Les tentatives, souvent timides, d'introduction des langues africaines dans l'éducation méritent d'être renforcées, en tenant compte du multilinguisme des pays africains qui doit être vu non pas comme un handicap mais plutôt comme une richesse dont l'exploitation rationnelle permettra sans nul doute de voir émerger une autre Afrique.

Cependant, force est de reconnaître que cette réussite nécessitera de la part des Africains, l'adoption de stratégies originales basées sur des actions concrètes et non sur des décrets et discours sans lendemain.

Enfin, le développement harmonieux et durable des pays africains en général et de ceux du Sahel en particulier, nécessitera l'adoption d'une politique de langues d'enseignement adéquate, c'est à dire une approche multilingue, utilisant les langues nationales africaines comme langues d'instruction en concomitance avec les langues héritées de la colonisation tout au long du système éducatif. Cela nécessitera également une réforme des programmes de formation des enseignants, basés sur les nouvelles politiques de langues d'enseignement, et l'intégration des méthodes innovantes, en tenant compte des cultures des apprenants et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADEA/GTZ, (Biennale 2006). Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique : Le facteur langue. Gabon.
- Ashworth, M. (1985). *Beyond Methodology: Second Language Teacher and the Community*. Cambridge University Press (CUP).
- Britten, D. (1983). *A Non Normative Approach to Teacher Training: MA Dissertation*. University of London Institute of Higher Education.
- Britten, D. (1988). « The Tree Stages in Teacher Training ». *ELT Journal* 42/1.
- Britten, D. (1990). « Professional Change, Teacher Training and Self Esteem ». MATE Conference Rabat.
- Brumfit & Rossner, (1982): « The Decision Pyramid and Teacher Training for ELT ». *ELT Journal* 36/4:226-31.
- Dumont, P. et Santodomingo, C. (Septembre 2001). La coexistence des langues dans l'espace francophone: approche macro-sociolinguistique. Eds : AUPELF-UREF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française – Université des réseaux d'expression française).
- Etats généraux de l'enseignement du français, (mars 2003). Libreville.
- Fal Arame, (Novembre 2005). Utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs.
- Foucambert, J. (1999). Une Recherche Action sur les Pratiques d'Apprentissage, in *Les Actes de la Lecture*. N°67, p 99-100.
- Haïdara, Y. M. (mai 2004). Didactique des langues nationales en convergence avec celle des langues partenaires.
- Haïdara, Y. M. (février 2007). *Les Langues Maternelles à l'Enseignement Fondamental au Mali: Etat des lieux, Défis et Perspectives*.
- Holliday, A.R. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: CUP.
- Ilboudo, Paul T. (Novembre 2005). *Education bilingue : Un continuum éducatif comme alternative au système éducatif formel actuel au Burkina Faso*.
- Kinda, R.E. (mars 2006). La situation des langues nationales dans l'Enseignement formel (EF) et l'Enseignement non formel (ENF) au Burkina Faso.
- Mallam, Garba M. (Novembre 2005). Contribution des structures de coopération technique à la promotion de l'enseignement bilingue.
- Menigoz, A. (juillet 2001). Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues (l'exemple du plateau dogon Mali).
- Nunan, D. (1990). *Action Research in the Classroom in Second Language Teacher Education*. Richards, J.C. and D. Nunan (Eds). CUP.

- Pamer, C. (1993). *Innovation and the Experienced Teacher*. ELTJ, vol. 47/2. Oxford University Press (OUP).
- Porter, P. A. (1990). *An Ongoing Dialogue: Learning Logs for the Teacher Preparation in Second Language Teacher Education*. Richards, J.C. and D. Nunan (Eds), CUP.
- Sangaré, S. (1988). *Diploma Dissertation: "Action Research: A Potential Approach to Teachers Training in Mali"*.
- Sangaré, S. (1994). M.A. Thesis: *"Integrated Syllabus Design for Secondary English in Mali"*.
- Stenhouse, L. (1985). *Action Research and the Teacher's Responsibility for the Educational Process*. Ruddock J. and Hopkins D. (Eds), *Research as a Basis for Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Stern, H.H. (1983). *The Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP.
- Stevens, P. (1982). *Some Principles of Teachers Training*. OUP.
- Swain, M. (1985). *Large Scale Communicative Language Teaching: a Case Study*. In Lee et al (pp. 35-46).
- Toure, Dieynabou B. (juillet 2004). *Première phase de l'enseignement bilingue dans la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales*.
- UNESCO, (2004). *Le rapport de l'atelier d'Ouagadougou sur la Formation des enseignants en enseignement bilingue en contextes plurilingues*.
- UNESCO, (2005). *Renforcement des capacités des principaux établissements de formation des enseignants en Afrique subsaharienne (ED/HED/TET/2005/ME 1)*.
- UNESCO, (2004). *Changing Teachers Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. (UNESCO, ED-2004 / WS / 40 cld 16711)
- UNESCO, (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teachers Education to address sustainability (ED.2005/WS/66)*.
- UNESCO, (2004). *L'éducation dans un monde multilingue. Document cadre de l'UNESCO (ED – 2003/WS/2.)*
- UNESCO, (2004). *Bilinguisme et stratégies de formation des enseignants. Ouagadougou*.
- Wambach, M. (1994). *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action*. St-Ghislain (Belgique): ACCT-CIAVER (Agence de Coopération Culturelle et Technique – Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches).
- Wambach, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue: la pédagogie convergente à l'école fondamentale*. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.
- Wright, T. (1987). *The Roles of Teachers and Learners*. CUP.
- Wright, T. (1990). *"Understanding Classroom Role Relationship" in Second Language Teacher Education*. CUP: Richards, J.C. and D. Nunan (Eds).

### **Autres publications sur le même thème:**

- Abdelhafid, D. (2004). « Education, Formation et Recherche pour le Développement Durable ». Liaison Energie Francophonie, N°64.
- Alatis, E.J. (1974). "Towards a LAPSE theory of Teachers Preparation in English as a Foreign Language". ELTJ, vol. 29/1, Oct.
- Allright, R.L. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Baker, C. (2001). *Third Edition: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BANQUE MONDIALE, (1995). *Priorités et Stratégies pour l'Education*.
- Battle, J.A. and Shannon L.R. (1968). *New Ideas in Education*, Harper and Row Publishers.
- Benson, C. (2002a). "Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. N° 5 (6), pp.303-317.
- Benson, C. (2002b). "Bilingual Education in Africa: An Exploration of encouraging connections between language and Girls' schooling" in Melin: Mia (Ed) *Education – A Way out of Poverty? Research presentations at the Poverty Conference 2001*. New Education Division – Documents No.12. Stockholm: Sida.
- Bower, R. (Eds) (1987). *Language Teachers Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training*, ELT Documents 125. London: M.E.P./British Council.
- Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: a Practical Guide to Statistics and Research Design*. CUP.
- Brumfit, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Learning*. CUP.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual Education: History, Theory and Practice*. 4<sup>th</sup> Ed, Los Angeles Bilingual Educational Services.
- Cummings, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doff, A. (1988). *A Training Course for Teachers*. CUP.
- Duckrell and Hamilton, D. (1980). *Rethinking Educational Research*.
- Dutcher, N. (2001). *Center for Applied Linguistics (CAL): Expanding Educational Opportunities in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change: Developing teachers and Teaching*. OUP.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, London: OUP.
- Ellis, R. (1990). "Activities and Procedures for Teachers Preparation" in *Second Language Teacher Education*. Richard J.C. and D. Nunan (Eds). CUP.

- Faure, E. et al. (1972). *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris, UNESCO.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press (PUP).
- Holliday, A.R. (1989). "Teacher Training as a form of ESP". Pharos 2/1 ESP Centre, Alexandria University.
- Holliday, A.R. (1991). *From Material Development to Staff Development: an Informed Change in Direction in an EFL Project*.
- Holliday, A.R. (1994). "The House of TESEP and the Communicative Approach". *ELT Journal* 14/1.
- Hovens, M. (2002). *Bilingual Education in West Africa: Does it work?* In *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*. N°5, pp.249-266.
- Hovens, M. (2003) *Enseignement Primaire bilingue: Deux expériences ouest africaines*. Niamey: Albasa.
- Howey, K.R. (1986). "School Focus in-service" in *In-Service Training and Educational Development: An International Survey*. (Ed) Hopkins, D. Publisher London: Croom Helm.
- Kennedy, C. (1987). "Innovation for a Change: Teacher Development and Innovation". *ELT Journal*.
- Krashen, S. D. (1996). *Under Attack, the Case against Bilingual Education*. Culver City, CA (California): Language Education Associates.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: OUP.
- Littlewood, W.T. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implication in the Classroom*. OUP.
- Long, M.H. (1980). "Inside the Black Box: Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning" in *Language Learning* vol. 30/1:1-42.
- Markee, N. (2002). « Language in Development: Question of Theory, Question of Practice ». *TESOL Quarterly* N°36 (3), pp. 265-274.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. OUP.
- Richards, J.C. (1985). *The Context of Language Teaching*. CUP.
- Richards, J.C. (1990). *Language Teaching Matrix*. CUP.
- Richards, J.C. and Rogers T. (1986). *Approaches and Methods of Language Teaching*, CUP.
- Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in the Second Language*. Cambridge: CUP.
- Rossner, R. and Bolitho R. (1990). *Current Changes in English Language Teaching*. CUP.
- Rossel, C. & Baker K. (1996). *The Educational Effectiveness of Bilingual Education*. *Research in the Teaching of English*, 30, pp. 7-74.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Thompson, A.R. (1981). *Education and Development in Africa*. Macmillan.



- Tuxworth, E. (1989). "Competence Based education and training: background and origins" in Burke J.W., (Eds). *Competency Based Education and Training*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- UNESCO, (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teachers Education to Address Sustainability (ED.2005/WS/66)*.
- UNESCO, (2005). *Mother Tongue- Based Teaching and Education for Girls*. Bangkok – ISBN 92-9223-058-1
- Wallace, M. (1991). "Training Foreign Language Teachers": A Reflective Model. Cambridge: CUP.
- Well, G. and Nicolls, J. (1985). *Language and Learning: An Interactional Perspective*. The Palmer Press.
- Wenden, A.I. and Rubin, J. (1986). *Learners Strategies*. Oxford: Pergamon.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H.G. (1979). *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H.G. (1984). "The Incentive Value of the Theory of Teacher Education". *ELT Journal* 38/2: 86-90.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. OUP.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purposes and Language Use*. OUP.
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge : CUP.

# ANNEXES

## **1. Quelques techniques d'animation**

### ➤ **Le travail de groupe**

C'est une activité pendant laquelle on assiste à un véritable phénomène du donner et du recevoir, se traduisant par des discussions au sein du groupe. Il permet des interactions de type apprenants/apprenants d'une part et apprenants/animateurs d'autre part. C'est une technique bien adaptée à la gestion des grands groupes que l'on rencontre le plus souvent dans nos classes. Le nombre des acteurs n'est pas limité et le temps alloué au travail de groupe est fonction de l'envergure de l'activité et de la consigne.

Le travail de groupe nécessite une préparation de la part de l'animateur car il lui revient d'élaborer les consignes de travail qui doivent être aussi précises que possible. Il doit, en outre, déterminer le nombre d'éléments par groupes. A ce niveau, il veille à ce que les élèves du même groupe aient des niveaux différents chaque fois qu'il s'agit de nouvelles acquisitions, afin que les plus forts aident les plus faibles à comprendre. Mais lorsqu'il s'agit d'appliquer la pédagogie différenciée, il est nécessaire d'avoir des groupes où les membres ont plutôt le même niveau. Ce qui donne l'avantage d'avoir des groupes de remédiation et des groupes d'enrichissement. C'est aussi à l'animateur de veiller à ce que chaque groupe ait un rapporteur et un modérateur.

### ➤ **Le Brainstorming**

C'est une méthode collective de recherche d'idées, où les apprenants doivent mettre en commun, de façon aussi rapide et peu critique que possible, toutes les solutions qu'un problème leur inspire.

Elle s'appuie sur l'imagination des apprenants et la spontanéité des productions. Elle peut être utilisée quelle que soit la taille du groupe, en situation scolaire ou celle de formation d'adultes. Elle peut servir dans toutes les disciplines où les apprenants sont devant une situation problématique où ils doivent émettre une hypothèse.

### ➤ **Le jeu de rôle**

C'est une activité de libération et de construction de l'individu. En effet, l'individu, tout en jouant le rôle de quelqu'un d'autre, interprète ce qu'il est lui-même. Autrement dit, en s'identifiant à une autre personne, il agit selon sa propre perception et, inévitablement, il laisse transparaître, dans sa réalisation, ce qu'il est ou croit être.

Le jeu de rôle est la théâtralisation, la dramatisation d'un dialogue, d'un conte ou de tout autre support où interviennent, au moins, deux personnages. Qu'il soit verbal ou non verbal, il reste pour l'apprenant un véritable moment de détente car, en petits groupes formés volontairement ou avec le concours de l'enseignant, les apprenants préparent leurs mini-présentations en donnant libre cours à leurs créativité (distributions et répétitions puis présentation devant leurs camarades).

### ➤ **Les techniques d'expression et de communication (TEC)**

Les TEC sont un ensemble d'activités de libération et de construction de l'individu, de sociabilisation, de discrimination auditive, d'organisation et d'occupation de l'espace, d'expression de sentiments, de latéralisation, etc.... Elles préparent à tous les apprentissages.

Les TEC peuvent être des supports pour une production écrite, pour une leçon de mathématiques ou tout autre élément de l'unité pédagogique.

### ➤ **L'enquête**

C'est une technique longtemps utilisée par les pédagogues. Elle était surtout utilisée pour l'apprentissage des disciplines d'éveil. Par exemple, dans l'apprentissage de l'Histoire ou de la Géographie du milieu, les apprenants sont envoyés auprès des parents pour recueillir les informations nécessaires. Mais cette activité mérite une préparation préalable afin que les apprenants aient les mêmes références. Ainsi, un questionnaire doit être élaboré par l'animateur et les apprenants.

Après la phase d'enquête, les apprenants doivent traiter les données recueillies en groupe. Les travaux des différents groupes sont restitués au groupe-classe qui en choisit le meilleur. Ce dernier est enrichi par les apports des autres groupes, réécrit puis affiché à la mémoire de la classe.

### ➤ **La visite de site**

Activité transdisciplinaire, la visite de site est une technique d'animation qui s'inscrit dans la démarche observation/analyse/déduction. Elle consiste à conduire les apprenants hors "des quatre murs" pour les mettre en contact direct avec la réalité environnementale (monuments historiques, sites touristiques, espaces menacés ou d'intérêt public...) pour en découvrir l'intérêt socioculturel et économique.

La visite de site est utilisée le plus souvent pour les disciplines d'éveil: Sciences, Géographie, Histoire, etc. Elle permet:

- De développer le sens de l'observation et de l'analyse,
- De faire acquérir l'esprit de l'organisation, de la méthode et de la synthèse,
- De favoriser la connaissance du milieu,
- De constituer une documentation dont l'apprenant lui-même est l'auteur (pallier le manque de documents dans certains cas).

### ➤ **La lecture découverte**

Avant de parler de la lecture découverte, il est nécessaire de rappeler le sens qui est donné à la lecture :

- Lire, c'est traiter avec les yeux, un langage fait pour les yeux,
- Lire, c'est attribuer directement du sens à l'écrit sans passer par le déchiffrement ou l'oral,
- Lire, c'est questionner, faire des hypothèses de sens, à partir d'indices de l'écrit comme tel, à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir),
- Lire, c'est chercher des informations dont on a besoin dans de vrais écrits (livres, journaux, affiches),
- Lire, c'est tenir, dans une situation de communication différée, le rôle de récepteur.

La lecture découverte a donc pour objectif, d'amener les apprenants à donner du sens à un texte inconnu. Ce texte est bâti par l'enseignant à partir de la mémoire de classe. Il doit être constitué de 80% de mots connus par l'apprenant, réemployés dans une nouvelle situation.

La lecture découverte est pratiquée dans les classes de PC, en première année de langue maternelle et en première année de langue seconde.

### ➤ **La lecture rapide**

Comme son nom l'indique, c'est une technique de lecture dans laquelle les apprenants, de manière autonome, dans un temps limité, doivent lire et comprendre l'essentiel d'un texte d'une longueur donnée. Ce type de lecture est préparé par la lecture découverte depuis la première année.

### ➤ **La lecture fonctionnelle (ou projet)**

Le projet est une activité voulue par un groupe, en fonction de ses intérêts. Il doit être choisi par les apprenants et non imposé à eux. Il peut être exécuté à tous les niveaux d'étude. A l'instar des autres activités décrites précédemment, il est réalisé à partir de consignes. Son exécution peut être précédée

par une élaboration de fichier thématique auquel l'apprenant se réfère en cas de difficultés. Ce fichier doit porter le dessin de l'objet au recto et son nom écrit dans différents caractères (cursive, caractère d'imprimerie) au verso.

Le projet est l'une des principales activités par lesquelles passe l'intégration des disciplines, car dans l'exécution d'un projet s'intègrent des connaissances en mathématiques, en technologie, en langues, etc.

### ➤ **L'atelier d'écriture**

Avec l'utilisation de la langue maternelle, l'écrit peut commencer dès le premier jour. Chaque apprenant trouve son nom écrit sur sa table ; il doit alors commencer par l'écrire sur son ardoise ou son carnet avant de procéder à l'écriture d'autres mots et phrases. Si l'enseignant constate des difficultés d'écriture, il lui appartient de rédiger des annotations sous leurs dictées.

Mais, dès que les apprenants auront la capacité d'écrire, ils auront la responsabilité de rédiger leurs textes de discours et leurs comptes rendus d'activités. Ces écrits peuvent se faire d'abord individuellement puis par groupes.

#### Du premier jet au chef d'œuvre

Très tôt, l'enseignant doit faire comprendre à l'apprenant qu'un texte a une silhouette, une macrostructure et une microstructure.

De même, les apprenants doivent apprendre à réécrire des textes, à les enrichir, car le premier jet (Draft) est toujours susceptible d'être amélioré.

Après les améliorations successives, pendant les séances de réécriture, on aboutit au chef-d'œuvre qui est la version finale du texte. Il est clair que le chef-d'œuvre est en rapport étroit avec le niveau de l'apprenant.

Un petit texte insignifiant pour un adulte peut avoir une importance fondamentale pour l'apprenant, car il reflète sa perception du monde ou du phénomène sur lequel porte l'écrit.

## **2. Guides d'entretien**

### **a) Enseignement Normal**

#### **❖ Formation initiale**

#### Aspects politiques

- Y a-t-il une politique de formation des enseignants ? Si non, pourquoi ?
- Si oui, quelle est sa vision ? Quels sont ses axes stratégiques ?
- Votre pays a opté pour un enseignement bilingue dans la loi d'orientation, quelles en sont les implications pour la formation des enseignants ?
- Prend-elle en compte la formation des enseignants de l'enseignement bilingue ? Comment ?
- Selon vous, comment les enseignants et élèves - enseignants sont-ils préparés à l'enseignement bilingue ?
- En quoi consiste cette formation des enseignants ?
- Y a-t-il un lien entre la formation initiale et la formation continue ?
- Quels sont les différents intervenants dans cette politique de formation ? Qu'en pensez-vous ?
- Quels sont, selon vous, les défis auxquels l'enseignement bilingue est confronté ? Comment les surmonter ?
- Avez-vous des suggestions/recommandations à faire par rapport à la formation des enseignants de l'enseignement bilingue ?

### Les structures de formation

- Combien d'écoles de formation des enseignants il y a dans votre pays ? (leurs caractéristiques (généraliste, spécialiste), Leurs localisations (lieu d'implantation)),
- Quels sont les types de formation initiale que vous menez (leurs durées) ? de stratégies alternatives ? Prennent-elles en compte l'enseignement bilingue ?
- Les privés et les organisations de la société civile sont-ils habilités à créer des écoles de formation d'enseignants? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?

### Les Contenus

- Quels sont les modules utilisés en formation initiale ?
- Les langues nationales sont-elles utilisées dans la formation initiale des enseignants ?
- Les innovations en cours sont-elles prises en compte dans la formation initiale des enseignants ? Si oui, comment ?
- La formation est-elle disciplinaire (y a t-il des cours par discipline) ou générale ?
- Les enseignants sont-ils formés en didactique des disciplines du niveau ?
- Comment la formation actuelle prend-elle en compte les innovations ?

### Le recrutement des élèves – maîtres

- Comment se fait le recrutement dans les écoles de formation d'enseignants ? Tient-il compte des zones linguistiques ?

### La planification de la formation

- Quel type de formation, les enseignants du niveau reçoivent-ils ? En combien d'années ?
- Comment la formation théorique et celle pratique sont-elles articulées ? Quel temps est accordé à chaque aspect ?

### Le suivi - évaluation

- Quel est le schéma de suivi des écoles de formation d'enseignants selon le niveau ?
- Quels sont les acteurs impliqués dans ce suivi ?

### Les échanges d'expériences, partenariat et communication

- Y a t-il des échanges entre vos écoles de formation d'enseignants et d'autres structures analogues ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?

#### ❖ Formation continue

- Quels sont les types de session de formation continue que vous menez ?
- Quelle est la durée minimum des sessions de formation des enseignants en formation continue ?
- Quels sont les modules utilisés en formation continue des enseignants ?
- Quels liens existent-ils entre formation initiale et continue ?
- Comment sont formés les formateurs de formateurs ?

#### **b) Les services chargés du développement des curriculums**

- Le curriculum, basé sur les compétences, est-il en vigueur dans les instituts de formation de maîtres ?
- Les formateurs des écoles de formation d'enseignants ont-ils été initiés au curriculum ?

- Le Curriculum bilingue, basé sur les compétences, est-il prévu pour l'enseignement secondaire, supérieur et normal ?
- Que pensez-vous de l'organisation générale du curriculum de l'enseignement fondamental ?
- Les éléments constitutifs sont-ils bien définis ?
- L'enseignement des compétences ne devrait-il pas viser des « sous- compétences » ?
- Quels devraient être les axes majeurs du curriculum de formation des enseignants en enseignement bilingue ?
- Sur quelle(s) théorie(s) pédagogique(s) repose la méthodologie utilisée dans la formation des enseignants ?
- Quels sont les besoins d'apprentissage que le curriculum prend en compte ?
- Quelle est la place des méthodes actives dans la stratégie de mise en œuvre du curriculum ?
- L'équilibre entre la théorie et la pratique est-il établi ?

**c) Les universités**

- Y a-t-il une stratégie de prise en compte des langues nationales dans les programmes des différentes Universités ?
- Votre pays a opté pour un enseignement bilingue dans la loi d'orientation, quelles en sont les implications pour la formation des enseignants du secondaire et du supérieur ?
- Quel rôle l'Université devrait-elle jouer dans la formation des enseignants de l'enseignement bilingue ?
- La politique de formation en langues nationales repose sur quelle(s) théorie(s) linguistique(s) ?
- Les stratégies de perfectionnement des enseignants tiennent-elles compte de l'option bilingue prônée dans la loi d'orientation sur l'éducation ?



