



## L'éducation bilingue au Burkina Faso

*Une formule alternative pour une  
éducation de base de qualité*



L'éducation bilingue au Burkina Faso  
*Une formule alternative pour une éducation  
de base de qualité*

## La collection

### Expériences africaines - études de cas nationales

Ouvrages parus dans cette collection\* :

1. La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre
2. La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres
3. Améliorer la qualité de l'éducation des nomades au Nigéria
4. Le programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles
5. La pratique de la réflexion critique dans la formation des enseignants en Namibie
6. La recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie
7. Les conditions d'apprentissage pour une éducation de qualité au Bénin : l'application des normes EQF
8. Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie
9. Impact du programme de réforme de l'enseignement primaire (PERP) sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda
10. L'enseignement bilingue au Niger
11. L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité

\* Série publiée en anglais également

*Expériences africaines  
Études de cas nationales*

**L'éducation bilingue au Burkina Faso  
Une formule alternative  
pour une éducation de base de qualité**

par Paul Taryam ILBOUDO



Association  
pour le développement  
de l'éducation  
en Afrique

Ce document a été commandé par l'ADEA dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003. Il a été édité par la suite pour paraître dans la collection « Expériences africaines – Études de cas nationales ». Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : Banque africaine de développement (BAD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Coopération allemande ; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère de la Coopération pour le développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Fondation Calouste Gulbenkian (Portugal) ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Publié par l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

ISBN-10 : 92-9178-098-7 ; ISBN-13 : 978-92-9178-098-3

Maquette de couverture et mise en page intérieure : Marie Moncet

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2009  
**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Banque africaine de développement (BAD) –  
Agence temporaire de relocalisation (ATR)  
13 avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère – Tunisie  
Tél. : +216/ 71 10 39 86 – fax : +216/ 71 25 26 69  
mél : [adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org) – site web : [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)

# Table des matières

Préface .....	9
Liste des sigles et abréviations .....	13
Résumé .....	15
Introduction .....	21
<b>Chapitre 1. Le contexte de l'expérimentation .....</b>	<b>23</b>
1.1. Le contexte socio-économique du Burkina Faso .....	23
1.2. Le contexte éducatif et linguistique .....	25
<i>Structuration du système éducatif</i> .....	25
<i>Le contraste entre les deux composantes de l'éducation de base</i> .....	28
<i>Les mauvaises performances de l'école classique</i> .....	29
<i>La situation linguistique et la question des langues dans l'enseignement</i> .....	30
<i>Les innovations éducatives depuis les États Généraux de l'Éducation (1994)</i> .....	34
<b>Chapitre 2. Genèse et développement de l'éducation bilingue</b> .....	<b>37</b>
2.1. La réforme de l'éducation de 1979 .....	37
2.2. La méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA) .....	39
2.3. Les trois phases de l'éducation bilingue .....	40
<i>La phase pilote</i> .....	40
<i>La deuxième phase ou phase de l'EB-jeunes (1998-2002)</i> .....	43
<i>La troisième phase</i> .....	44
2.4. Fondements et grandes options de l'approche bilingue .....	46
<i>Justification de l'approche bilingue</i> .....	46
<i>Le modèle de bilinguisme</i> .....	48
<i>Le continuum éducatif comme cadre de mise en œuvre du bilinguisme additif</i> .....	50
2.5. Les objectifs de l'Éducation Bilingue .....	51
<i>Objectifs généraux</i> .....	51
<i>Les objectifs spécifiques de l'espace d'éveil éducatif</i> .....	52
<i>Les objectifs spécifiques de l'école primaire bilingue</i> .....	52
<i>Les objectifs spécifiques du Collège Multilingue Spécifique (CMS)</i> .....	54

2.6. Le développement quantitatif de l'éducation bilingue.....	55
Des centres d'espace d'éveil éducatif .....	55
Des écoles primaires bilingues .....	56
Évolution du nombre d'élèves de 1994 à 2006 .....	58
Des collèges multilingues spécifiques .....	59
2.7. La situation de l'éducation bilingue durant la dernière année scolaire 2005/2006 .....	61
Les centres d'espace d'éveil éducatif en 2005/2006 .....	61
Les écoles primaires bilingues en 2005/2006 .....	63
Les collèges multilingues spécifiques en 2005/2006 .....	65
<b>Chapitre 3. Les stratégies de mise en œuvre de l'éducation bilingue.....</b>	<b>67</b>
3.1. Stratégies pédagogiques et curricula.....	67
Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des 3E.....	67
Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des écoles primaires bilingues.....	68
Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des Collèges multilingues spécifiques (CMS) .....	79
Stratégie d'études, de conception, de recherche-action et de négociation sociale.....	81
La conception et l'édition des manuels et autres matériels didactiques .....	83
3.2. Stratégie de formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques.....	86
Formation au niveau des 3E.....	86
Formation au niveau de l'école primaire bilingue .....	87
Formation des encadreurs pédagogiques, des professeurs des ENEP .....	91
Formation au niveau des professeurs des CMS .....	92
3.3. La stratégie institutionnelle .....	93
L'implication des divers acteurs .....	93
L'offre d'éducation bilingue en réponse à la demande des communautés .....	94
3.4. Stratégies de suivi et d'évaluation .....	95
3.5. Développement de partenariat et prise en charge de l'expérimentation .....	96
Le partenariat MEBA-OSEO.....	96
Le partenariat avec la société civile.....	99
Le partenariat dans le financement de l'expérimentation.....	100
Les coûts de l'expérimentation .....	104
<b>Chapitre 4. Résultats de l'éducation bilingue .....</b>	<b>109</b>
4.1. Les résultats des acquis scolaires post-experimentation.....	109
Présentation des résultats au CEP .....	111
Observations et commentaires .....	112
4.2. Les résultats scolaires au niveau des collèges multilingues spécifiques.....	116
Résultats du BEPC .....	118
Commentaires des résultats au BEPC .....	118
Au niveau des espaces d'éveil éducatif (3E) .....	120
Au niveau des écoles primaires bilingues .....	121

4.3. Observations sur les résultats de l'expérimentation.....	128
<b>Chapitre 5. Effets, difficultés, leçons tirées et perspectives .....</b>	<b>131</b>
5.1. Les effets de l'expérimentation .....	131
<i>Les effets au niveau des communautés villageoises</i> .....	131
<i>Les effets au niveau des enseignants</i> .....	132
<i>Les effets au niveau des encadreurs pédagogiques</i> .....	133
<i>Les effets au niveau du MEBA</i> .....	134
<i>Les effets au niveau des partenaires Techniques et financiers (PTF)</i> .....	135
<i>Les effets au niveau international</i> .....	135
5.2. Difficultés rencontrées .....	136
<i>Difficultés au niveau des communautés villageoises</i> .....	136
<i>Difficultés au niveau des intellectuels</i> .....	137
<i>Difficultés au niveau des enseignants</i> .....	137
<i>Difficultés au niveau des encadreurs pédagogiques et des administrateurs scolaires (DREBA, DPEBA)</i> .....	138
<i>Difficultés au niveau des élèves</i> .....	139
<i>Difficultés au niveau de l'organisation et de l'offre d'éducation bilingue</i> .....	139
<i>Difficultés au niveau de l'administration du MEBA</i> .....	141
<i>Difficultés au niveau des PTF</i> .....	142
5.3. Les leçons tirées .....	142
5.4. Perspectives pour la capitalisation de l'expérience de l'éducation bilingue par le MEBA.....	145
<i>Les perspectives à court terme</i> .....	145
<i>Les perspectives à moyen terme</i> .....	147
<i>Les perspectives à long terme</i> .....	147
<b>Conclusion .....</b>	<b>149</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>153</b>
<b>L'ADEA .....</b>	<b>160</b>

## Liste des tableaux

Tableau 2.1. Les résultats du test comparatif de décembre 1996.....	42
Tableau 2.2. La situation de l'éducation bilingue en 2005-2006.....	46
Tableau 2.3. Les niveaux du continuum éducatif .....	50
Tableau 2.4. Évolution du nombre de centres et des élèves des centres d'espaces d'éveil éducatif de 2000/2001 à 2005/2006 .....	56
Tableau 2.5. Évolution du nombre d'écoles primaires bilingues et des salles de classes de 1994 à 2006.....	57
Tableau 2.6. Évolution du nombre d'élèves des écoles bilingues (secteurs public et privé de 1994/95 à 2005/2006).....	58
Tableau 2.7. Évolution des structures d'accueil des CMS.....	60
Tableau 2.8. Évolution des effectifs scolaires dans les deux collèges .....	60
Tableau 2.9. Situation de la petite enfance durant l'année scolaire 2005/2006 .....	62
Tableau 2.10. Situation des écoles bilingues en 2005/2006.....	63



Tableau 2.1.1. La situation des CMS durant l'année scolaire 2005/06 .....	65
Tableau 3.1. Répartition du volume horaire entre la langue nationale et le français .....	78
Tableau 3.2. La répartition des écoles bilingues selon le partenaire technique et/ou financier en 2002/2003, en 2004/2005 et en 2005-2006 .....	101
Tableau 3.3. Coûts annuels par élève des écoles primaires classiques et bilingues du village de Nomgana (département de Loumbila, province d'Oubritenga) .....	105
Tableau 3.4. Indicateurs de rendement interne des coûts des écoles primaires classiques et bilingues du village de Nomgana .....	106
Tableau 4.1. Évolution comparée des taux de flux de 1998 à 2001 des écoles bilingues et des écoles classiques.....	110
Tableau 4.2. Résultats des écoles bilingues au certificat d'études primaires des sessions de juin de 1998 à juin 2006 comparativement aux moyennes nationales.....	111
Tableau 4.3. Les résultats scolaires de fin d'année de 2003/2004 à 2005/2006 du CMS de Loumbila.....	116
Tableau 4.4. Les résultats scolaires de fin d'année de 2004/2005 à 2005/2006 du CMS de Dafinso .....	116
Tableau 4.5. Résultats scolaires de fin d'année de quelques établissements secondaires de la Province d'Oubritenga 2005/2006.....	117
Tableau 4.6. Les taux de promotion, redoublement et abandon au secondaire.....	117
Tableau 4.7. Les résultats financiers (en francs CFA) de l'élevage de moutons (durée 3 mois et demi).....	126

## Liste des graphiques

Graphique 2.1. Évolution des espaces d'éveil de 2001 à 2006.....	57
Graphique 2.2. Évolution des écoles bilingues de 1994 à 2006 .....	58
Graphique 2.3. Évolution des effectifs des élèves des secteurs public et privé de 1994 à 2006.....	59
Graphique 2.4. Évolution des effectifs scolaires dans les deux collèges.....	61
Graphique 2.5. Situation de la petite enfance durant l'année scolaire 2005/2006.....	62
Graphique 2.6. Situation des écoles bilingues durant l'année scolaire 2005/2006 .....	64
Graphique 2.7. Situation des écoles bilingues 2005/2006 .....	64
Graphique 2.8. La situation des CMS en 2005/2006 .....	65
Graphique 4.1. Taux de succès au CEP des écoles bilingues (EB) par rapport aux moyennes nationales de 1998 à 2006.....	112

# Préface

Ces dernières décennies, les dirigeants des pays d'Afrique subsaharienne et leurs partenaires techniques et financiers, conscients du rôle crucial que l'éducation joue dans le développement, ont déployé des efforts soutenus en vue d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation pour tous.

Au plan international, de Jomtien à Dakar en passant par Yaoundé, les réflexions, les recommandations, les appels et les plaidoyers se sont multipliés en faveur d'une plus grande équité dans l'accès à l'éducation et pour une plus grande efficacité interne et externe des systèmes éducatifs des pays africains.

Au niveau de chaque pays africain, des initiatives multiformes ont été prises dans ce sens et des réformes ont été initiées avec des résultats souvent contrastés. Or, pour des raisons diverses, les échecs, les erreurs et même les succès de ces tentatives n'ont pas toujours été bien décrits et diffusés pour qu'ils servent de base pour la formulation de meilleures stratégies et de meilleurs programmes d'amélioration de l'éducation dans la sous région.

C'est ainsi qu'au plan national le Burkina Faso a tenu des états généraux de l'éducation en 1994, et adopté la Loi d'orientation de l'éducation en 1996. En 1999, il a adopté un plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) de 2000 à 2010,

plan qui a été mis en œuvre en 2002, après l'adoption de la lettre de politique éducative en 2001.

Les états généraux de l'éducation, qui ont mobilisé l'ensemble du corps social autour des problèmes du système éducatif burkinabé, ont permis de dégager les nouvelles finalités assignées au système éducatif et de tracer les grandes lignes d'un plan de développement pour le futur.

La loi d'orientation de l'éducation stipule que l'éducation est une priorité nationale et que tout citoyen a droit à l'éducation. Elle fixe l'obligation scolaire de 6 à 16 ans et stipule que les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales.

Le PDDEB s'est fixé pour objectifs, à l'orée 2010, d'assurer l'accès à l'enseignement de base à 70 % des enfants d'âge scolaire et à un minimum de 65 % pour les filles, de revaloriser les activités pratiques et manuelles en les intégrant étroitement aux contenus et pratiques d'enseignement dès les premières années de scolarité, et de relever le taux d'alphabétisation à 40 % environ par l'intensification des actions efficaces d'alphabétisation.

Dans la lettre de politique éducative, la perspective pour les dix prochaines années est de maintenir la priorité accordée au développement de l'éducation de base en quantité et en qualité, mais aussi de permettre le développement des niveaux post-primaires.

C'est dans ce contexte qu'il convient de saluer l'initiative de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) qui a lancé, en 2002, un vaste forum de réflexion pour établir « *un bilan des connaissances accumulées sur les stratégies et les options politiques prometteuses ainsi que sur les outils qui permettent de concevoir et de mettre en œuvre des programmes d'amélioration de la qualité* »

Le Burkina Faso a lancé un appel aux partenaires au développement pour qu'ils recherchent des formules éducatives alternatives en vue d'améliorer la qualité de l'éducation de base.

L'éducation bilingue documentée ici, entre dans ce cadre. Il s'agit d'une expérience de recherche-action menée au Burkina Faso depuis 1994 à la faveur du partenariat entre le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et l'Oeuvre suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO).

Le document en présente les fondements, les programmes, le processus et les résultats encourageants et prometteurs, qui méritent d'être partagés dans le cadre de la recherche de solutions africaines aux problèmes de l'éducation africaine. L'intérêt de cette expérience réside en effet principalement dans les résultats spectaculaires enregistrés mais surtout dans les perspectives réelles qu'elle ouvre pour l'amélioration significative de la qualité de l'éducation par l'utilisation de nos langues africaines comme langues d'instruction en complémentarité avec les langues internationales (français, anglais...), la gestion saine et profitable du multilinguisme, l'intégration de l'école au milieu socio-culturel et économique ambiant et l'appropriation de l'école par les populations, la valorisation du patrimoine culturel et l'établissement de synergie et de passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle en vue d'un développement endogène durable au profit du plus grand nombre.

Suite à cette expérience concluante et au vu de ces potentialités, le gouvernement burkinabé travaille à mettre en place les conditions de la généralisation progressive de l'éducation bilingue et a intégré le bilinguisme comme une option dans sa politique éducative.

Je suis particulièrement heureuse de l'opportunité offerte par l'ADEA de partager cette expérience du Burkina Faso avec les autres pays d'Afrique et du monde et je tiens à remercier l'ADEA pour son appui technique et financier qui a permis la réalisation de cette étude.



**Marie Odile BONKOUNGOU/BALIMA**  
**Ministre de l'Enseignement de Base**  
**et de l'Alphabétisation**

# Liste des sigles et abréviations

<b>ADEA</b>	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
<b>ADP</b>	Assemblée des Députés du Peuple
<b>ALFAA</b>	Apprentissage de la Langue Française à Partir des Acquis de l'Alphabétisation
<b>AM</b>	Association Manegdbzânga
<b>BEPC</b>	Brevet d'Études du Premier Cycle
<b>CE1</b>	Cours Élémentaire Première année
<b>CE2</b>	Cours Élémentaire deuxième année
<b>CEBNF</b>	Centre d'Éducation de Base Non Formelle
<b>CEP</b>	Certificat d'Études Primaires
<b>CERLESHS</b>	Centre d'Études et de Recherche en Lettres, Sciences Humaines et Sociales
<b>CFJA</b>	Centre de Formation de Jeunes Agriculteurs
<b>CFPP</b>	Centre de Formation Pédagogique et Pastorale
<b>CNRST</b>	Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique
<b>CPAF</b>	Centre Permanent d'Alphabétisation et de Fonctionnelle
<b>CP1</b>	Cours Préparatoire première année
<b>CP2</b>	Cours Préparatoire deuxième année
<b>CM1</b>	Cours Moyen première année
<b>CM2</b>	Cours Moyen deuxième année
<b>COPI</b>	Comité de Pilotage
<b>DDC</b>	Direction du Développement et de la Coopération
<b>DGEB</b>	Direction Générale de l'Enseignement de Base

<b>DPEBA</b>	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
<b>DREBA</b>	Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
<b>E.B</b>	éducation bilingue
<b>E.P.B.</b>	École Primaire Bilingue
<b>E.P.R</b>	Équipe Pédagogique Régionale
<b>CMS</b>	Collège Multilingue Spécifique
<b>EEE (3E)</b>	Espace d'Éveil Éducatif
<b>ELAN-D</b>	Association pour la promotion de l'Écrit et du Livre dans les Langues Nationales pour le Développement
<b>ENAM</b>	École Nationale d'Administration et de la Magistrature
<b>ENEP</b>	École Nationale des Enseignants du Primaire
<b>ENSK</b>	École Normale Supérieure de Koudougou
<b>ES</b>	Écoles Satellites
<b>F CFA</b>	Franc de la Communauté Financière Africaine
<b>FDC</b>	Fondation pour le Développement Communautaire
<b>INA</b>	Institut National d'Alphabétisation
<b>IRAP</b>	Institut de la Réforme et de l'Action Pédagogique
<b>MEBAM</b>	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse
<b>MESSRS</b>	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
<b>OIF</b>	Organisation Internationale de la Francophonie
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>OSEO</b>	Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
<b>PDDEB</b>	Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
<b>PEV</b>	Parent Éducateur Volontaire
<b>PIB</b>	Produit Intérieur Brut
<b>SG</b>	Secrétariat Général

# Résumé

## 1. Contexte

Les conclusions des états généraux de l'éducation tenus à Ouagadougou en 1994 et les assises nationales sur l'éducation d'avril 2002 ont relevé que le système éducatif souffrait de graves insuffisances (inefficacité interne et externe, mauvaise performance, inadaptation à l'environnement socio-économique et culturel etc.).

C'est dans ce cadre que l'État burkinabé, conscient de la nécessité du changement, mais aussi ayant en mémoire l'impact négatif de l'arrêt brusque en 1984 de la Réforme de 1979 et son onde de choc dans la population, a tacitement autorisé l'expérimentation de formules alternatives.

C'est pour contribuer à la recherche de formules éducatives que l'Oeuvre suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) et ses partenaires de terrain au Burkina Faso accompagnent le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) dans le développement du système d'éducation bilingue comme alternative au système éducatif actuel en prenant en compte les conclusions et recommandations des États Généraux de l'Éducation et l'article 4 de la Loi d'Orientation de l'éducation prise en mai 1996 qui prévoit la possibilité d'utiliser les langues nationales et le français dans l'enseignement.



## 2. Caractéristiques

L'éducation bilingue est une innovation éducative qui utilise successivement puis en complémentarité les langues nationales et le français simultanément et en complémentarité (non conforme à la réalité, le caractère successif est plus important que la simultanéité et la complémentarité) pour les apprentissages la langue nationale maîtrisée par l'enfant et la langue officielle du pays qu'est le français.

L'éducation bilingue est un continuum éducatif comprenant trois niveaux : les Espaces d'Éveil Éducatif (3E ) pour la petite enfance de 3 à 6 ans, les écoles primaires bilingues pour les enfants de 7 à 12 ans et le Collège Multilingue Spécifique pour des jeunes de 13 à 16 ans.

## 3. Objectifs

L'expérience d'éducation bilingue conduite au Burkina Faso poursuit les objectifs suivants :

- améliorer l'efficacité interne et externe de l'éducation de base ;
- relever la qualité et la pertinence de l'éducation de base ;
- établir une synergie et des passerelles entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle ;
- améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base ;
- renforcer l'intégration de l'école au milieu, l'appropriation de l'école par les communautés de base et leur participation active à la préparation, la planification et la mise en œuvre des activités.

## 4. Stratégies de réalisation

La mise en œuvre des activités du programme incombe à l'OSEO, initiatrice et principale promotrice de l'éducation bilingue et au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) partenaire institutionnel.

Les stratégies de mise en oeuvre se résument entre autres en :

- l'utilisation en amont de la mise en place de toute école bilingue, d'une stratégie de négociation sociale afin d'impliquer les autorités régionales, provinciales, locales, mais surtout les pères et les mères d'élèves à tout le processus en vue de créer les conditions d'appropriation de l'école bilingue par les populations ;
- l'implication effective des communautés bénéficiaires dans tout le processus de préparation et de mise en œuvre du programme notamment : la mise en place des infrastructures, l'identification des thèmes, l'enseignement de la culture et de la production ;
- l'utilisation d'un réseau de personnes ressources compétentes (linguiste, pédagogues, didacticiens..) pour la conception des documents didactiques en langues nationales et en bilingue, la formation des enseignants et des encadreurs pédagogique, le suivi et l'évaluation des activités du programme.

## 5. Contenu des curricula

Le curriculum de l'éducation bilingue a comme particularité de couvrir le contenu du programme des écoles classiques en cinq ans au lieu de six. Cela est rendu possible grâce à l'utilisation de la langue première de l'élève et l'introduction progressive du français. C'est ainsi qu'en première année la langue nationale, comme médium d'enseignement, occupe 90 % du programme et le français, comme matière 10 %. La part de la langue nationale comme médium devient 80 % en deuxième année, puis 50 % en troisième année, 20 % en quatrième année et enfin 10 % en cinquième année. Dès la 3<sup>ème</sup> année le français devient progressivement médium d'enseignement avec la langue nationale et atteint 90 % en 5<sup>ème</sup> année. A ce jour huit langues nationales sont utilisées dans l'éducation bilingue en complémentarité avec le français: le mooré, le jula, le fulfulde, le lyélé, le gulmancema, le dagara, le bisa et le nuni.

En plus du programme officiel, le programme de l'éducation bilingue comprend des activités pratiques et manuelles ainsi que des activités culturelles graduées selon l'âge des élèves.

## 6. Résultats et bénéfices du projet

Au niveau des résultats aux examens officiels, le tableau suivant fait apparaître que de 1998 à 2006, la tendance de meilleure efficacité des écoles bilingues se maintient d'une manière générale.

Année	Écoles bilingues				Moyenne <sup>1</sup> nationale
	Nombre d'écoles	Nombre de langues Nationales	Nombre de candidats présentés	Taux de succès <sup>1</sup>	Scolarité en général 6 ans sauf redoublement (%)
1998	2	1	53	52,83 %	48,60 %
2002	4	2	92	85,02 %	62,90 %
2003	3	1	88	68,21 %	70,01 %
2004	10	4	259	94,59 %	73,73 %
2005	21	6	508	91,14 %	69,01 %
2006	40	7	960	77,19 %	69,91 %
Total / moyenne			1 960	78,16 %	65,69 %

Source : Direction des examens du MEBA

En outre on relève à d'autres niveaux les résultats suivants :

- les parents se sentent beaucoup plus responsables de l'éducation de leurs enfants et comprennent mieux la finalité de l'école ;
- l'éducation de la petite enfance est un préalable utile à l'école bilingue ;
- les langues nationales sont valorisées. Leur utilisation dans l'éducation bilingue en complémentarité avec le français facilite et accélère l'enseignement et l'apprentissage ;

1. La scolarité dans les écoles bilingues est de 5 ans pour les enfants d'âge scolaire et de 4 ans pour les jeunes de 9 à 14 ans.

- la réduction du temps de scolarisation d'une année et l'efficacité interne plus grande du système bilingue font économiser énormément un pays pauvre comme le Burkina ;
- les sortants des écoles bilingues sont utiles à eux-mêmes et à leurs communautés ;
- l'éducation bilingue est intégrée au milieu. Les élèves valorisent leur culture, savent et aiment faire de la production ;
- le MEBA et ses partenaires techniques et financiers sont engagés et une réflexion est cours pour définir la stratégie et le processus de généralisation progressive de l'éducation bilingue.

## 7. Les leçons à tirer à partir de l'expérimentation de l'éducation bilingue.

A la lumière de l'expérimentation de l'éducation bilingue au Burkina Faso, les principales leçons tirées peuvent se résumer comme suit :

- les langues nationales s'avèrent être des médiums efficaces dans l'enseignement formel et des raccourcis efficaces qui permettent des économies tout en contribuant à relever le niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif. La présente recherche-action établit clairement que les langues nationales que les enfants maîtrisent bien au moment de leur entrée à l'école, au lieu de constituer un handicap pour la maîtrise du français, selon un préjugé tenace, constituent, bien au contraire, de puissants moyens d'accélération des apprentissages et de facilitation de l'enseignement et de l'acquisition du français ;
- la liaison éducation/production améliore les apprentissages et offre plus d'opportunités à l'enfant de réussir dans la vie et de s'insérer plus facilement dans son environnement au sortir de l'école ;

- l'emploi des langues nationales est plus facilement accepté lorsqu'elle n'est pas imposée ;
- l'expérience d'éducation bilingue facilite l'adaptation des outils à d'autres catégories d'exclus du système éducatif comme (par exemple) les aveugles qui à travers des documents en langues nationales et bilingues en braille, apprennent plus vite et plus efficacement ;
- la passerelle entre l'éducation de base formelle et non formelle crée une complémentarité et un enrichissement réciproques des deux ordres d'enseignement ;
- la peur et la méfiance des parents d'élèves et mêmes des intellectuels vis-à-vis de l'emploi des langues nationales comme véhicules d'enseignement peuvent être vaincues si on peut établir les preuves de leur efficacité ;
- le principe de convaincre par la qualité des résultats adoptés dans le processus de l'extension géographique et linguistique de l'éducation bilingue, favorise une adhésion consciente et responsable des acteurs à la base en faveur de l'innovation ;
- à travers une mise en cohérence entre l'école et les réalités du milieu, on obtient l'adhésion et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants même dans les milieux les plus réfractaires.

## 8. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées ont trait entre autres aux mentalités et aux attitudes d'une certaine frange de la population, particulièrement certains intellectuels (peur, hostilité voilée vis-à-vis des langues nationales etc.), la rigidité des emplois du temps scolaires, la limite des moyens pour répondre à l'engouement des populations pour l'école bilingue, le surplus de travail pour les maîtres, la non prise en compte des langues nationales dans les examens officiels, etc.

# Introduction

L'expérimentation de l'éducation bilingue a vu le jour au Burkina Faso en 1994 avec l'ouverture de deux écoles bilingues, l'une dans le village de Nomgana et l'autre dans le village de Goué, dans le département de Loubila situé à une vingtaine de kilomètres à l'est de Ouagadougou, la capitale, et dans une seule langue nationale, le moore. Cette expérimentation a pris une autre tournure avec la phase d'extension géographique et linguistique pour couvrir huit langues nationales et 28 provinces sur les 45 que compte le pays. Cette extension est en phase de consolidation, voire de généralisation progressive.

Il n'en existe cependant, à l'heure actuelle, que des présentations partielles difficiles d'accès parce que diffusées localement. C'est pourquoi l'un des membres de l'équipe de conception de la stratégie et des supports didactiques de cette expérimentation<sup>2</sup> a entrepris de répondre au besoin d'une présentation globale permettant de la partager pleinement avec le reste du monde grâce au soutien de l'ADEA, en vue d'une plus large information et pour en recevoir des critiques et des suggestions pour améliorer l'innovation en cours.

---

2. L'équipe de conception était composée de : Pr. Norbert NIKIEMA, professeur titulaire de linguistique à l'Université de Ouagadougou (Chef d'équipe), de Monsieur Paul Taryam ILBOUDO, professeur linguiste, de madame KI/KABORE Madeleine, professeur linguiste, Monsieur SAWADOGO Noaga Augustin, conseiller pédagogique.

L'ouvrage est organisé comme suit :

- **le chapitre 1** brosse le contexte socio-économique et éducatif du Burkina Faso dans lequel a été menée l'expérimentation ;
- **le chapitre 2** fait l'historique de l'éducation bilingue et indique comment ce qui a commencé à très petite échelle dans deux villages et dans l'éducation non formelle a mué en un programme de recherche-action ayant abouti à la proposition d'un continuum éducatif allant du préscolaire au premier cycle du secondaire comme cadre de l'offre d'éducation bilingue au Burkina Faso ;
- **le chapitre 3** expose les stratégies développées dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue ;
- **le chapitre 4** présente les résultats atteints aux plans académique et non académique ;
- **et le chapitre 5** commente sur les effets, les principales difficultés, les leçons tirées et les perspectives en matière de capitalisation de l'expérience.

# Chapitre 1.

## Le contexte de l'expérimentation

Le Burkina Faso, anciennement appelé Haute-Volta jusqu'en 1984, est un pays sahélien de 274 000 km<sup>2</sup> situé à environ 1000 kilomètres de la mer et partageant des frontières avec la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin au Sud, le Niger à l'Est, le Mali au Nord et à l'Ouest. Il a accédé à l'indépendance en 1960.

### 1.1. Le contexte socio-économique du Burkina Faso

Au plan démographique la population est estimée à 12 444 200 habitants en 2002<sup>3</sup>. Cette population qui croît à un rythme de 2,7 % est essentiellement agricole (80 % vit de l'agriculture).

Cette population compte une proportion féminine relativement importante de 51,74 %, une frange est extrêmement jeune puisque environ la moitié (49,1 %) est constituée d'enfants de moins de 15 ans. La population urbaine est estimée à 19,23 %. L'exode rural tout comme l'émigration est toutefois élevé. La densité moyenne est d'environ 45 habitants au km<sup>2</sup>.

---

3. Source : Ministère de l'économie et du Développement ( 2002) : Rapport sur l'économie 2002 , Ouagadougou p.64.



Au plan économique le Burkina Faso est classé 175<sup>e</sup> sur 177 pays répertoriés dans le monde selon le rapport 2004 du PNUD sur le Développement humain durable, avec les indicateurs suivants : 45,8 ans d'espérance de vie à la naissance (2002), un Produit Intérieur Brut par habitant de 216 555 F CFA (1100 \$US ) en 2004 ; 46,4 % de la population a un revenu annuel inférieur au seuil de pauvreté estimé à 82 672 F CFA (118 \$US) en 2003<sup>4</sup> ce qui représente 53,3 % des personnes vivant en zone rurale et 19,9 % des personnes vivant en zone urbaine. Les enfants de moins de 15 ans constituent la population la plus touchée par la pauvreté. Ces indicateurs confirment que le Burkina Faso est l'un des pays les plus pauvres au monde.

Au plan social, le Gouvernement a maintenu un effort budgétaire en faveur des secteurs sociaux. En matière de santé, des progrès ont été accomplis par l'augmentation du taux de couverture vaccinale et du personnel des centres de santé et par la baisse du prix des médicaments.

Le Gouvernement a élaboré une stratégie de développement dans le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) approuvée par la Banque Mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (FMI) en juillet 2000 dont la deuxième phase a couvert la période 2004-2006.

Au plan politique et administratif le Burkina Faso s'est impliqué depuis 1991 dans l'assainissement du cadre macro-économique et la réforme des institutions à travers des programmes d'ajustement structurel (PAS). Depuis la même année, s'est amorcé un processus de démocratisation. Le régime actuel est un régime civil et républicain. Tous les éléments juridiques et institutionnels sont présents pour l'enracinement de la culture démocratique et

---

4. Source : Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, juillet 2004.

l'approfondissement de l'État de droit : multipartisme intégral, pluralisme médiatique avec un essor de la presse privée écrite indépendante et des radios communautaires et associatives, respect du droit d'association et d'organisation, etc.

Le Burkina est un pays démocratique de type républicain, divisé en circonscriptions administratives qui sont : la région, la province, le département et le village. Il compte 13 régions, 45 provinces, 350 départements, et au moins 8103 villages. Le français est la langue officielle ou langue d'administration mais on dénombre 59 langues burkinabé.

Le nouveau contexte socio-politique se caractérise également par une importante réforme de l'administration publique et une politique de décentralisation qui offrent de bonnes perspectives pour l'efficacité de l'administration et la participation des collectivités rurales aux prises de décisions engageant leur avenir. En Avril 2006 il y a eu des élections municipales qui ont abouti à la mise en place de 357 communes.

## **1.2. Le contexte éducatif et linguistique**

Le système éducatif classique burkinabé a été, pour l'essentiel, hérité de la colonisation française et ressemble à ce qu'on trouve dans d'autres pays francophones. Nous nous contenterons par conséquent d'un bref rappel de sa structuration au Burkina Faso. Nous évoquerons ensuite les principaux maux dont il souffre et que l'innovation décrite ici tente de contribuer à résoudre.

### **Structuration du système éducatif**

Le Burkina a adopté le 9 mai 1996 et promulgué le 24 juin 1996 la loi n°013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation, qui dispose en son titre III que les structures et les ordres d'enseignement (sous-systèmes) de l'éducation sont : l'éducation formelle,

l'éducation non formelle, l'éducation informelle, l'éducation et les formations spécifiques.

L'éducation formelle comprend :

- l'éducation préscolaire pour la petite enfance, pour une durée de un à trois ans ;
- l'enseignement primaire qui dure six ans et comporte trois « cours » : le Cours Préparatoire (CP) première et deuxième années, le Cours Élémentaire (CE) première et deuxième années et le Cours Moyen (CM) première et deuxième années. L'enseignement primaire concerne surtout les enfants âgés de 6 ans au moins à 12 ans ;
- l'enseignement secondaire qui dure 7 ans comprend l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement artistique et chacune des catégories est organisée en premier cycle de 4 ans et en second cycle de 3 ans.
- l'enseignement supérieur qui est organisé selon les trois types d'enseignement en Unités de Formation et de Recherche (UFR), en grandes écoles et en instituts comprend un à trois cycles.
- la formation professionnelle est dispensée dans des centres spécialisés et dans des établissements secondaires techniques ou professionnels ou dans des établissements d'enseignement supérieur techniques ou professionnels.
- L'organisation administrative de l'éducation formelle se présente de la manière suivante :
- l'enseignement préscolaire est administré par le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité nationale (MASSN) ;
- l'enseignement primaire ou de base est sous la tutelle administrative du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ;
- les enseignements secondaire et supérieur sont du ressort du Ministère des enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) ;

- la formation professionnelle existante dans un ministère relève de la compétence administrative de ce ministère.

L'enseignement primaire est sanctionné par le diplôme du Certificat d'Études Primaires (CEP) ; l'accès à l'enseignement secondaire est conditionné par le succès à un concours très sélectif d'entrée en sixième. Le nombre d'admis à ce concours varie chaque année selon les places disponibles dans les établissements secondaires, mais en moyenne il ne dépasse guère 10 % des admis au CEP.

L'enseignement secondaire est sanctionné au niveau du premier cycle pour l'enseignement général par le diplôme du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), pour l'enseignement technique et professionnel par le diplôme du Certificat d'Aptitudes professionnelles (CAP) et au niveau du second cycle dans l'enseignement général par le diplôme du Baccalauréat et dans l'enseignement professionnel et technique par le diplôme du Brevet d'Études Professionnelles (BEP) pour le cycle court et par le diplôme du baccalauréat du Technicien pour le cycle long.

Quant à l'éducation non formelle, elle désigne, selon la Loi d'orientation de l'éducation de 1996, « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire ».

Cette éducation est dispensée dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), les centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA), les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), dans les centres d'alphabétisation formation intensive pour le développement (AFI-D) et dans d'autres structures de formation et d'encadrement. L'éducation non formelle concerne surtout l'alphabétisation des jeunes et des adultes de 15 ans et plus.

Dans les dispositions générales, la loi d'orientation précise, en son article 2, que l'obligation scolaire couvre la période de 6 à 16 ans et en son article 4 que les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales.

On s'intéressera ci-dessous, à la suite de Nikièma (2000a), au fonctionnement des sous-systèmes d'éducation formelle et non formelle et aux défis de l'enseignement de base qui ont orienté l'expérimentation de l'éducation bilingue.

### **Le contraste entre les deux composantes de l'éducation de base**

L'enseignement de base concerne d'une part l'éducation formelle du niveau primaire et l'éducation non formelle (alphabétisation des jeunes et des adultes). On peut relever les contrastes suivants entre ces deux composantes :

- L'éducation formelle classique héritée de la colonisation utilise exclusivement le français comme médium d'enseignement, tandis que l'éducation non formelle utilise exclusivement les langues locales appelées « langues nationales ». Nous reviendrons plus loin sur les enjeux et les conséquences de cette politique linguistique.
- L'éducation formelle délivre des diplômes qui donnent le droit de postuler à un emploi salarié dans la fonction publique ou dans le secteur privé. Les sortants diplômés du système classique jouissent d'une reconnaissance sociale, ont accès au pouvoir, à l'avoir et au savoir socialement valorisés.

Par contre, l'éducation non formelle se caractérise par sa flexibilité, son caractère pratique immédiatement utilitaire, mais elle ne débouche pas sur une certification des apprentissages.

Elle ne confère donc pas des diplômes pouvant ouvrir la voie aux emplois et au pouvoir. Le savoir acquis à partir des langues

nationales se trouve ainsi de fait dévalorisé comme ces langues elles-mêmes et ce savoir n'est pas pris en compte dans la vie administrative et juridique.

## Les mauvaises performances de l'école classique

Elle se résume comme suit :

- l'école classique, qui est d'inspiration coloniale, est restée étrangère à la société à laquelle elle ne s'est jamais intégrée. L'école est inadaptée et déracinante car elle coupe l'élève de son environnement ;
- les sortants diplômés ou non diplômés sont socialement inadaptés et n'arrivent pas à s'intégrer dans leur milieu et à utiliser les acquis de l'école dans leur vie post-scolaire (cf., entre autres, Jessua et Lecysin [1993] et Ilboudo P.T. (2000)).
- l'école est coûteuse et budgétivore : le coût par élève chaque année représente en moyenne près de 33 % du PIB par tête d'habitant par an et l'éducation consomme plus de 20 % du budget de l'Etat ; et pourtant,
- le rendement interne du système d'éducation de base formelle classique est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé. On note en effet un faible taux de promotion et de forts taux de redoublement, d'abandon et d'exclusion aux différents niveaux d'études du cycle (cf. MEBA, [1994], Sanou F. [1984], Korgho A.) [1984] et Mingat A. et Jarousse J.P. [1987] entre autres) ;

L'examen attentif des indicateurs suivants permet de prendre la mesure de la faiblesse de l'efficacité interne et du caractère très sélectif du système éducatif classique du Burkina Faso: « 40 % de succès moyen au CEP et seulement 17 % sans redoubler, sur 1000 enfants qui entrent au CPI, seulement 205 arrivent au CM2 sans redoubler, 599 y arrivent après 8 ans ! La durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle primaire

est de 12,2 années contre normalement 6 et le ratio input/output n'est que de 26,5 %<sup>5</sup> »

Sur le plan qualitatif, le faible niveau de formation des enseignants, le caractère sélectif et élitiste du système et l'inadaptation du curriculum au contexte de développement social, culturel et économique du pays, contribuent à rendre l'école classique insuffisamment productive.

Tout cela pose avec acuité le problème de l'adaptation du système aux réalités et aux besoins actuels de la société burkinabé.

### **La situation linguistique et la question des langues dans l'enseignement**

La situation linguistique du Burkina Faso a été élucidée par des études du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST), qui ont révélé que le Burkina Faso compte 59 langues différentes (cf. Kedrebeogo et Yago [1982]) pour une population estimée à un peu plus de 12 millions d'habitants en 2003. La grande majorité de ces langues se retrouvent dans trois grandes familles (gur, mandé, ouest-atlantique). On note de grandes disparités entre ces langues (cf. Kedrebeogo [2003]) : sur le plan géolinguistique, le centre et l'est du pays (parties les plus peuplées, couvrant 29 provinces sur 45) sont relativement homogènes – on y parle 18 langues –, tandis que l'ouest du pays (moins peuplé, 16 provinces) est très hétérogène : on y parle 41 langues. Les 41 langues de la région de l'Ouest sont parlées par 30,80 % de la population, tandis que les 18 langues dans la région de l'Est sont parlées par 69,19 % de cette même population.

Du point de vue du poids démographique (Kedrebeogo G. [1998]), le nombre de locuteurs natifs varie considérablement

---

5. MEBA, Éducation pour tous au Burkina Faso (p.8)

d'une langue à l'autre. Une seule langue, le moore, est parlée par un peu plus de la moitié (50, 54 %) de la population, 12 langues ont entre 100 000 et 800 000 locuteurs alors qu'on trouve des langues comme le Sillanka, le Biali/... ou le jelkunan (Blé) qui ne sont parlées que dans 1, 2 ou 3 petits villages et dont le nombre de locuteurs ne dépasse pas un millier de personnes.

Globalement, au Burkina Faso, selon les résultats du recensement général de la population de 1985, 90,11 % de la population burkinabé parlent seulement 14 langues qui sont dominantes dans un ou plusieurs grands ensembles administratifs (provinces, régions), tandis que les 45 autres langues sont parlées par 9,89 % de la population. Par ailleurs, il s'est développé une langue passeport, le dioula, dans la zone linguistiquement hétérogène de l'ouest du pays.

Cette situation de multilinguisme présente un défi de taille pour le système éducatif: quelle(s) langue(s) choisir (s'il faut choisir) pour servir de véhicule(s) d'enseignement et sur quelles bases ? Quand et pendant combien de temps les langues nationales doivent-elles être utilisées dans le système éducatif comme véhicules d'enseignement?

L'utilisation dans l'éducation formelle de ces langues dites langues nationales a souvent alimenté et continue d'alimenter encore des débats parfois très passionnés à divers niveaux. Il convient de brosser cette situation afin d'en situer les enjeux.

Le français demeure la seule langue de l'éducation de base formelle, même si la réforme, pendant cinq ans, de 1979 à 1984 a introduit les langues nationales à l'école et que depuis les États généraux de l'éducation de 1994, les langues nationales sont utilisées dans les innovations éducatives à titre expérimental (cf. ci-dessous). D'autres langues européennes ainsi que l'arabe



interviennent dans le système formel, mais essentiellement dans le secondaire et le supérieur, comme médiums et/ou matières d'enseignement. Or, selon les estimations, le français est parlé par seulement 10 à 15 % de la population (Nikièma 2000a :127-128), et principalement dans les centres urbains.

La loi d'orientation de l'éducation de 1996 indique en son article 4 que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » et que « l'organisation de l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres ».

C'est à l'ombre de cette disposition de la loi et de l'autorisation tacite du Gouvernement du Burkina Faso de rechercher des formules alternatives, que plusieurs innovations dont l'éducation bilingue ont été entreprises. Beaucoup de ces innovations éducatives prennent en compte la dimension linguistique, dans la mesure où l'un des facteurs d'amélioration du rendement scolaire et du système éducatif dans son ensemble semble bien être l'utilisation comme médium d'enseignement des langues nationales maîtrisées par les élèves, en complémentarité avec le français.

Au Burkina Faso, les objections, souvent sur fond de préjugés, avancées contre l'emploi des langues nationales à l'école vont de l'opposition catégorique de principe à l'expression de « sérieuses » réserves au regard d'un certain nombre de problèmes et de difficultés tant objectifs que subjectifs. Nikièma (1995) examine les divers arguments souvent avancés contre l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle. Parmi les plus récurrents, on notera les suivants (Nikièma 2000b :130) :

- *les langues nationales ne peuvent pas ... servir de médiums d'enseignement de disciplines telles que les mathématiques et les sciences; elles ne permettraient pas l'accès aux connaissances scientifiques et aux techniques modernes ;*

- *l'utilisation des langues nationales gênera ... l'apprentissage ou la bonne maîtrise du français, d'autant plus que le temps consacré au français sera réduit ;*
- *l'enseignement dans les langues nationales est... un enseignement au rabais ;*
- *le nombre élevé de langues nationales milite contre leur utilisation à l'école et, dans tous les cas, l'enseignement dans les langues nationales serait trop coûteux.*

Une tentative de réforme de l'éducation entre 1979 et 1984, qui a permis l'utilisation, pour la première fois, de trois langues nationales comme véhicules d'enseignement dans les écoles expérimentales, a même pu être qualifiée de « *réforme-assassinat dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égales que la perte de milliers d'enfants innocents* » Ilboudo E. (1984:21 cité dans Nikièma (2000b).

L'innovation éducative décrite dans la présente étude s'est développée dans ce contexte difficile dans lequel beaucoup reste à faire pour restaurer une estime des langues nationales et dissiper la peur que suscite l'idée de leur utilisation dans le système éducatif quand bien même, au regard du courant actuel dans le monde et en Afrique, les langues maîtrisées par les élèves apparaissent comme des moyens incontournables dans la perspective de l'éducation pour tous. En ce qui concerne le contexte du Burkina, force est de constater que

*« même si de nombreuses études à travers le monde, en Europe, aux États Unis, au Canada ... ont bien démontré que toute langue, pour peu qu'elle ait été correctement préparée, peut servir de support efficace d'enseignement, le doute persiste et est renforcé par toutes sortes de préjugés en Afrique francophone particulièrement où la démonstration de cette efficacité des langues nationales doit (encore) être faite pour convaincre éventuellement éducateurs, académiciens, politiciens,... sans compter les populations rurales qui pratiquent ces langues ».* Nikièma (2000b :131).

L'éducation bilingue qui fait l'objet de cette étude, peut être considérée comme une contribution à la recherche de ces preuves supplémentaires de l'efficacité des langues nationales dans le système éducatif.

## **Les innovations éducatives depuis les États Généraux de l'Éducation (1994)**

À l'issue des États Généraux de l'Éducation (1994) qui avaient recommandé l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, le gouvernement avait lancé un appel à la société civile pour la recherche de formules éducatives alternatives au système classique. C'est ainsi que plusieurs innovations ont vu le jour, qui ont toutes opté pour l'approche bilingue pendant les premières années de l'école : les Écoles Satellites, les Centres d'Éducation de Base non Formelle (CEBNF), les Écoles Communautaires (ECOM), les Centres banmanuara (CBN) et les Écoles Bilingues. Nous présentons sommairement les innovations qui se sont développées parallèlement à l'éducation bilingue.

### **Les écoles satellites**

Les écoles satellites (ES) sont des écoles de proximité qui accueillent les enfants d'âge scolaire pour trois ans : CP1, CP2 et CE1. Ces écoles ont été ouvertes en 1995 avec le soutien de l'UNICEF dans des villages éloignés de l'école classique mère de six classes pour les enfants trop jeunes pour se rendre à pied à cette école- mère dont elles constituent « les satellites ».

L'objectif principal de l'école satellite « *est de rapprocher l'école aux enfants au sein de leur village ou à un lieu situé à moins de 2 à 3 km de marche et de leur faciliter l'accès ultérieur aux écoles primaires plus éloignées à partir du CE2* » (Kibora *et al.* 1999:22) Les écoles satellites utilisent aux côtés du français, les langues nationales pour l'alphabétisation et l'acquisition de certaines connaissances instrumentales (lecture, écriture, expression orale et calcul). Les élèves de ces

écoles intègrent par la suite l'école classique mère au CE2 pour trois ans afin de poursuivre leur scolarité entièrement en français. La scolarité totale de ces élèves est de six ans comme dans les écoles classiques.

### **Les Centres d'Éducation de Base Non Formelle**

Les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) ont été créés en 1995 par l'État burkinabé avec le soutien financier de l'UNICEF. Ils accueillent des enfants non scolarisés de 9 à 15 ans et leur offrent un cycle d'enseignement de base à composante pré-vocationnelle, organisé sur 4 années scolaires de 6 mois chacune avec un volume horaire de 4 heures par jour. Les CEBNF visent à donner un minimum éducatif et une formation pratique et manuelle aux apprenants en relation avec leur milieu socio-économique. Ils doivent permettre aux jeunes de poursuivre conjointement leurs activités dans le cadre familial et villageois. Les sortants des CEBNF ne sont pas explicitement préparés à poursuivre leurs études pour passer des examens scolaires du système classique.

Les langues nationales sont utilisées les deux premières années du cycle des CEBNF pour faciliter les acquisitions de connaissances et l'intégration de l'école à son milieu. La formation se poursuit en français à partir de la troisième année.

### **Les écoles communautaires**

Les « écoles communautaires », ECOM, (*keoogo* en langue nationale moore) ont été créées en 1994 par l'ONG Save the Children USA, installée au Burkina depuis 1977 et communément appelée Fondation pour le Développement Communautaire (FDC), en collaboration avec l'État et les communautés de base. Ce projet d'éducation non formelle dont la philosophie et les objectifs sont résumés par Kibora *et al.* (1999:33) vise entre autres l'amélioration des conditions de vie des enfants défavorisés, une intégration

harmonieuse de l'école à son milieu et une participation communautaire effective dans la prise de décision et dans la gestion des activités éducationnelles.

L'utilisation des langues maternelles des enfants pendant les deux premières années favorise la réalisation de ces objectifs, particulièrement ceux liés à l'implication des parents et de la communauté en général dans la mise en œuvre de l'innovation éducative.

Une voie de passage (appelée « passerelle ») a été aménagée qui permet aux enfants issus des ECOM d'intégrer l'école formelle. « A chaque évaluation de fin d'année, la commission d'évaluation dresse la liste des enfants de 4e année qui remplissent les critères de passage au CE2 ou au CM1 pour ceux qui ont une moyenne de plus de 13/20 » (Napon 2006:5-6).

### **Les centres banmanuara**

L'expérience d'utilisation de la langue gulmancema à l'école se fait dans le prolongement de l'alphabétisation dans cette langue, dans les centres Banmanuara II (CBNII) pour les adolescents et les adultes et dans les centres banmanuara I (CBNI) pour les jeunes d'âge scolaire (Ouoba 2004). La formation dure 4 ans dans les CBN II pour adolescents et adultes (qui y sont admis après deux ans d'alphabétisation) et 5 ans dans les CBN I pour les enfants d'âge scolaire. La période 1995-1999 marque le début de l'expérience, qui a commencé avec l'expérimentation de l'enseignement du français à 40 auditeurs adultes dont 9 femmes. Après une évaluation du niveau en français, les résultats se sont révélés encourageants du point de vue de la lecture, de l'expression écrite et de la dictée.

Les sortants de ces centres passent les examens du certificat d'études primaires organisés à l'intention des élèves du CM2.

# Chapitre 2.

## Genèse et développement de l'éducation bilingue

L'expérimentation de l'éducation bilingue en cours au Burkina Faso trouve le prolongement de certaines de ces racines dans deux innovations éducatives menées antérieurement. Il s'agit d'une part de la réforme de l'éducation de 1979 et d'autre part de l'expérimentation en 1992 et 1993 de la méthode d'Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation (connue sous le nom de méthode ALFAA).

### 2.1. La réforme de l'éducation de 1979

Après une analyse critique de l'éducation de base du pays qui a mis à nu les problèmes de l'école évoqués sous 1.2. ci-dessus, le gouvernement Voltaïque (à l'époque) a entrepris en 1979 une réforme de l'éducation, et notamment de l'enseignement primaire, dont la caractéristique principale fut l'introduction des trois langues nationales les plus parlées (moore, dioula et fulfulde) comme médiums d'enseignement aux côtés du français. C'était la première fois dans l'histoire de l'éducation du Burkina qu'une telle initiative était prise<sup>6</sup>. Cette réforme a été inter-

---

6. C'était sous « la III<sup>e</sup> République » renversée en 1980 par un coup d'état militaire, lequel a cédé la place à un Conseil de Salut du Peuple en 1982 remplacé à son tour par un régime révolutionnaire en 1983 avec à sa tête le capitaine Thomas Sankara.

rompue brusquement au bout de cinq ans (en 1984) sans évaluation nationale finale et sans qu'il y ait jamais eu une remise en cause officielle des objectifs et du bien-fondé de la réforme et de l'expérience d'utilisation des langues nationales. Pourtant une évaluation intermédiaire faite l'année d'avant par l'Institut de la Réforme et de l'Action Pédagogique et dont les résultats ont paru cette année-là (cf. IRAP, 1984) montrait que les performances scolaires des écoles de la réforme étaient supérieures à celles des écoles classiques en mathématiques, en français et en disciplines d'éveil (sciences d'observation, histoire et géographie).

L'interruption de la réforme a créé une situation de confusion, voire de désarroi et de psychose chez les parents d'élèves et les élèves des écoles expérimentales, qui se sont sentis quelque peu piégés sinon abusés. Par ailleurs, la réforme ayant été interrompue alors que les premiers élèves « cobayes » étaient en cinquième année (CM1), il n'a pas été possible de réunir des preuves indépendantes d'efficacité ou non de l'utilisation des langues nationales comme médiums d'enseignement et de savoir combien auraient réussi au certificat d'études primaires (CEP) l'année suivante<sup>7</sup>.

Il était donc indispensable de mener une autre expérimentation pour confirmer les effets positifs de l'utilisation des langues maternelles des élèves sur leurs performances scolaires. Toutefois, le terrain de l'éducation formelle était quelque peu miné et il fallait chercher d'autres lieux pour mener une nouvelle expérimentation. C'est dans le non formel qu'un terrain favorable fut trouvé.

---

7. Il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'étude sur ce que sont devenus les élèves des écoles expérimentales, notamment ceux de cinquième année.

## 2.2. La méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA)

Au cours de l'année 1990, une association paysanne du département de Loumbila situé non loin de Ouagadougou et dénommée Manegdbzanga (développement pour tous), qui menait depuis longtemps l'alphabétisation de ses membres en langue nationale moore exprima auprès de son partenaire, l'Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO), le souhait de voir ses membres alphabétisés accéder au français<sup>8</sup>. Répondant à cette demande, l'OSEO appuya une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de l'Association pour la Promotion de l'Écrit et du Livre dans les Langues Nationales pour le Développement (ELAN-Développement), qui mit au point et expérimenta de 1991 à 1993, la Méthode d'Apprentissage/enseignement de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation en langues nationales (en abrégé " Méthode ALFAA ").

Cette méthode conçue pour la formation des adultes a permis à des adultes déjà alphabétisés dans leur langue nationale d'acquérir un niveau de français du Cours Moyen (CM) de l'école classique (cinquième et sixième années du primaire) en 150 jours<sup>9</sup>. Le succès de la méthode, qui a justifié son utilisation dans plusieurs provinces moorephones et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina (jula, fulfulde, lyèlé) a poussé l'association Manegdbzanga à demander son application aux enfants non scolarisés de ses membres qui sont trop âgés (9 à 14 ans) au vu des textes en vigueur, pour être recrutés à l'école classique formelle, mais qui sont également trop jeunes (moins de 15 ans) pour fréquenter les centres d'alphabétisation des adultes. C'est alors que l'idée d'offrir un enseignement bilingue est née.

---

8. Comme indiqué plus haut (sous 1.2.), l'alphabétisation des adultes se fait dans les langues nationales exclusivement ; l'accès au français était réservé aux scolarisés.

9. Les évaluations étaient faites par des agents de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB).



## 2.3. Les trois phases de l'éducation bilingue

On peut distinguer trois phases principales dans le développement de l'éducation bilingue : la phase pilote (1994-1998) qui a concerné les adolescents de 9-14 ans, la phase EB-jeunes et la phase de mise en place des Espaces d'Éveil Éducatifs et des Collèges Multilingues Spécifiques.

### La phase pilote

Plutôt que de se limiter à l'adaptation de la méthode ALFAA pour enseigner uniquement le français à des apprenants plus jeunes, (9-14 ans) l'équipe de conception et l'OSEO ont saisi l'occasion pour proposer à *Manegdžzanga* un programme de scolarisation bilingue langue nationale du milieu en complémentarité avec le français.

Afin de combler le retard accusé par ces enfants, et en tenant compte du fait qu'ils étaient psychologiquement plus mûrs, il a été décidé d'essayer une scolarisation de quatre ans pendant lesquels les enfants recevraient la même formation que celle donnée à l'école primaire en six ans, et se prépareraient à passer le certificat d'études primaires (CEP) à la fin de la formation. C'était l'occasion rêvée de reprendre l'expérimentation de l'enseignement bilingue interrompue depuis la réforme, mais cette fois-ci en dehors du système scolaire et à titre privé.

C'est ainsi qu'a été mise au point une formule de « scolarisation bilingue accélérée » dont la mise en œuvre a été l'occasion d'une excellente collaboration institutionnelle entre les acteurs suivants : les mêmes concepteurs de la Méthode ALFAA, membres fondateurs d'Elan-Développement, ont élaboré les supports pédagogiques ; l'expérimentation a été faite avec l'Association Manegdžzanga, qui a eu, entre autres, à sélectionner les candidats dans deux villages volontaires et à les alphabétiser au préalable, et l'Institut National d'Alphabétisation (INA), structure

technique du MEBA, qui a assuré le suivi et l'évaluation. L'OSEO a appuyé financièrement la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de l'expérimentation en application des termes de l'avenant V du 4 juillet 1994 du protocole de coopération du 13 mai 1983 signé avec le MEBAM.

Le programme prévoyait l'enseignement du français comme matière (apprentissage écrit et oral) et l'enseignement des autres matières dans la langue du milieu (le mooré) pendant les deux premières années puis l'utilisation du français comme véhicule d'enseignement à partir de la troisième année pour exécuter les programmes du CM (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) des écoles classiques débouchant sur le certificat d'Études Primaires (CEP).

Au début de la troisième année de cette phase pilote, il était crucial pour les expérimentateurs de comparer le niveau des élèves à celui des élèves des écoles classiques environnantes. Une évaluation comparative entre les deux classes bilingues et quatre classes de CMI (cinquième année des écoles classiques) a été organisée par madame Judith TAPSOBA, inspectrice de la circonscription dont relevaient les écoles expérimentales (Ziniaré II) dans les conditions d'examen officiel. C'était en décembre 1996, à un moment où les deux classes bilingues avaient fait 2 ans 3 mois de scolarité langue nationale moore et français.

Les épreuves ont été choisies, administrées et corrigées au même moment par les maîtres des écoles classiques désignés par l'inspectrice. Les épreuves retenues (toutes en français) ont porté sur le français (dictée et questions, lecture-compréhension), le calcul, les sciences d'observation, l'histoire et la géographie.

Les performances comparatives se présentent comme indiqué au tableau ci-dessous :

Tableau 2.1. Les résultats du test comparatif de décembre 1996.

Évalués	École de Nomgana	École de Donsin b	École de Donsin a	École de Loumbila	École bilingue de Goue	École bilingue de Nomgana
Nombre d'évalués	44	40	42	29	25	30
Nombre d'élèves ayant eu la moyenne (%)	18 (40,91 %)	8 (20,00 %)	18 (42,86 %)	1 (3,45 %)	17 (68,00 %)	23 (76,67 %)
Amplitudes	5,20 à 7,60	5,00 à 6,80	5,00 à 7,50	5,00 à 5,00	5,00 à 8,80	5 à 8,60
Amplitudes sous moyenne	1,9 à 4,90	1,70 à 4,80	2 à 4,90	1,50 à 4,80	1,60 à 4,60	3,40 à 4,90

Comme on peut le constater, les écoles primaires classiques de Loumbila, Donsin A, Donsin B et de Nomgana ont obtenu respectivement, 3,45 %, 42,86 %, 20 % et 40,91 % ; alors que les deux écoles bilingues expérimentales de Goué et de Nomgana ont obtenu respectivement un taux de succès de 68 % et de 76,67 %. Les résultats des deux écoles bilingues pilotes étaient nettement supérieurs à ceux des écoles classiques, montrant ainsi que les espoirs étaient permis.

En juin 1998, avec l'autorisation spéciale du Ministre de l'Enseignement de base<sup>10</sup>, les élèves des écoles bilingues ont pu passer les examens officiels organisés au niveau national et dont les épreuves sont entièrement en français. 28 élèves sur les 53 présentés étaient admis, soit un taux de succès de 52,83 %. Les taux de réussite pour les élèves de l'école classique (après au moins 6 ans de scolarité entièrement en français), étaient, au niveau de la circonscription N° 2 de Ziniaré dont relevaient les

10. Au vu des textes officiels en vigueur, les écoles expérimentales n'étant pas officiellement reconnues par l'État, les élèves ne pouvaient que se présenter individuellement, en candidats libres, au certificat ; par ailleurs, les textes requièrent une scolarité minimale de 5 ans pour être pris en compte pour bénéficier de l'entrée en 6e en cas de succès au certificat avec une bonne moyenne, ce qui excluait d'emblée tous ces enfants dont la scolarité était de 4 ans.

écoles pilotes, de 47,08 % et au niveau de la Province d'Oubritenga dont relève la circonscription, de 47,42 %. La moyenne nationale du succès au CEP en juin 1998 était de 48,60 %.

Le succès au certificat n'était pas le seul objectif de l'expérimentation engagée. Une présentation plus complète des divers résultats de l'éducation bilingue, y compris ceux de cette phase pilote, sera faite au chapitre 4.

### **La deuxième phase ou phase de l'EB-jeunes (1998-2002)**

Devant ces résultats positifs et ce niveau inattendu de succès, le MEBA et l'OSEO convinrent d'intégrer dans les activités prévues dans l'avenant VII du 28 décembre 1998 de leur protocole de coopération du 13 mai 1983, la reprise de l'expérimentation et son application aux jeunes d'âge scolaire (7-8 ans). Ce fut la deuxième phase de l'EB pour la période 1998-2002. Elle a été marquée entre autres par :

- l'implication, dès l'année scolaire 1997-1998, de trois écoles dont les deux premières écoles expérimentales devenues publiques et une école privée non confessionnelle, dont les parents d'élèves ont accepté l'engagement dans l'aventure bilingue ;
- l'adaptation des supports pédagogiques par leurs concepteurs aux jeunes d'âge scolaire ;
- l'extension géographique de l'expérimentation, pour couvrir cinq zones moorephones, et son extension linguistique<sup>11</sup> par la prise en compte de cinq autres langues nationales utilisées pour l'alphabétisation des adultes, à savoir : le dioula, très parlé dans l'ouest du pays, le dagara, dominant dans le sud-ouest, le fulfulde la deuxième langue la plus parlée sur le plan national, le gulmancema, langue dominante dans l'est du

---

11. Dans le contexte géolinguistique du Burkina, l'extension linguistique est en même temps une extension géographique.

pays et le lyèlé, langue dominante de la province du Sanguié, dans le centre-ouest du pays ;

- le soutien de l'initiative par d'autres partenaires techniques et financiers du MEBA, notamment l'Ambassade Royale des Pays-Bas, et l'ONG Intermon-Oxfam.

A cette phase on totalisait 40 écoles bilingues dans 28 provinces, et l'implication de 6 langues nationales comme langues d'instruction aux côtés du français.

Afin d'intégrer l'alphabétisation initiale dans la langue du milieu dans les programmes scolaires et de prendre en compte l'âge plus jeune du nouveau public cible, la durée de la scolarité, formule EB-jeunes, a été portée à 5 ans. La formule « accélérée » pour les 9-14 ans a été maintenue à 4 ans et étendue au dioula.

### **La troisième phase**

Les aspects saillants de cette phase ont été :

- la poursuite de l'expansion des écoles bilingues par l'extension géographique et linguistique de l'expérimentation ;
- l'engagement de nouveaux partenaires de l'éducation et d'autres partenaires techniques et financiers du MEBA ;
- la mise en place des Espaces d'Éveil Éducatif (3E) et des Collèges Multilingues Spécifiques (CMS)

#### **a. L'expansion des écoles bilingues**

Elle a été réalisée grâce à

- la poursuite de l'extension géographique : prise en compte d'autres zones dialectales, du Gulmancema (provinces du Koulpelogho au Sud de la Tapoa dans le Sud Est), du fulfulde (provinces du Yatenga au Nord et de l'Oudalan au Nord Est) ;
- l'expérimentation dans les zones urbaines : Communes de Kaya (Centre Nord), Koupèla (centre est) Ouagadougou,

Koudougou (Centre Ouest), Dano, Bobo Dioulasso (2<sup>ème</sup> ville du pays) et Pama (Est) ;

la poursuite de l'extension linguistique avec le début de l'expérimentation du bissa-français (province du Koulpéolgho dans le Sud) et du nuni-français (province de la sissili, au Sud) ;

### **b. L'engagement d'autres partenaires**

Il convient de signaler particulièrement

- l'engagement d'un opérateur privé en ouvrant une école privée bilingue à Tangyoko à la rentrée scolaire 1998-1999 ;
- l'engagement de l'Église catholique à adopter l'approche bilingue dans les écoles primaires qu'elle reprenait à son compte<sup>12</sup> (Diocèses de Kaya et de Koupèla dès l'année scolaire 2001-2002) ;
- le soutien à l'éducation bilingue, à partir de la rentrée scolaire 2001-2002, de la Coopération suisse au développement et de l'ONG Voisins-Mondiaux à travers son Projet de Renforcement des Capacités et d'Autopromotion (PRECAP) du Koulpéolgo ;
- l'engagement (année scolaire 2003-2004) de l'ONG DAKUPA (Centre Est) dans le programme d'éducation bilingue avec le soutien financier de Intermon-Oxfam et le soutien technique de l'OSEO et du MEBA.

### **c. La mise en place des Espaces d'Éveil Éducatif (3E) et des Collèges Multilingues Spécifiques (CMS).**

La mise en place de ces deux maillons manquant visait à compléter le dispositif d'un continuum éducatif de base bilingue constitué par :

- le premier niveau : les Espaces d'Éveil Éducatif ou (3E) pour démocratiser l'éducation de la petite enfance de 3 à 6 ans ;
- le deuxième niveau : l'École Primaire Bilingue (EPB) d'une durée de cinq (5 ans) pour les enfants âgés de 7 à 12 ans ;

---

12. L'Église Catholique a remis ses écoles entre 1969 et 1998 à l'État burkinabé. A partir de 1998, l'Église Catholique a repris progressivement ses écoles et beaucoup de diocèses se sont engagés dans la transformation de ces écoles en écoles bilingues.

- le troisième niveau : le Collège Multilingue Spécifique (CMS) d'une durée de quatre (4 ans) pour les sortants des EPB âgés de 13 à 16 ans.

A la rentrée 2005-2006, la situation du continuum d'éducation bilingue, tous niveaux confondus, se présentait comme suit :

Tableau 2.2. La situation de l'éducation bilingue en 2005-2006

Type de structure	Écoles	classes	Effectifs		Langues nationales
			Total	Fillles	
3E	36		2 832	1 424 (50,28 %)	5
Écoles bilingues publiques	81	213	10 639	5 018 (47 %)	8
Écoles bilingues Église Catholique	30	85	3201	1463 (46 %)	4
Écoles bilingues privées non confessionnelles	3	10	422	203 (48 %)	1
Totaux écoles bilingues	114	374	14 262	6 684 (47 %)	8
CMS	2	8	497	(46,62 %)	3

Les langues nationales prises en compte dans les écoles bilingues sont à cette troisième phase au nombre de 8 : langues mandé, 2 (bisa et dioula) ; langues gur, 5 (le dagara, le gulmancema, le lyèlè, le moore, et le nuni) ; langue Ouest-Atlantique, 1 (le fulfulde). Il faut également noter, à cette phase, l'implication de l'éducation bilingue dans les zones rurales, semi-urbaines et urbaines.

## 2.4. Fondements et grandes options de l'approche bilingue

### Justification de l'approche bilingue

On sait que l'UNESCO préconise depuis les années 1950 l'utilisation des langues premières des enfants dans l'éducation (UNESCO, 1953). C'est également dès 1965 que la conférence des ministres de l'éducation sur l'alphabétisation tenue à Téhéran

(Iran) a fait le constat de l'échec de l'alphabétisation dans des langues étrangères pour les apprenants et qu'il a été fortement recommandé d'utiliser les langues des populations dans les programmes d'alphabétisation. Plus tard, divers travaux de psycholinguistes et de psychopédagogues ont souligné les avantages et l'opportunité de l'éducation bilingue (cf. entre autres Hamers et M. Blanc [1983]).

Ainsi, Cummins (1979, 1984) a montré que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue maternelle facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (L2) dans les situations de bilinguisme.

Dans le même ordre d'idées, Mitrofanova et Decherieva (1987:503) affirment que :

*“ La langue maternelle d'un individu étant celle qu'il maîtrise le mieux, dans laquelle il est le plus à l'aise pour exprimer avec précision ses pensées et comprendre ses interlocuteurs, l'enseignement le plus efficace sera précisément celui qui est dispensé dans cette langue ”*

Dans le contexte du Burkina Faso où l'enseignement en langue étrangère est incontournable, le témoignage d'un partenaire technique et financier du poids de la Banque Mondiale est particulièrement pertinent, notamment après l'arrêt de la réforme de 1979 et, avec elle, l'expérience d'utilisation de langues nationales comme vecteurs d'enseignement. Elle relève en effet que

*« ... lorsque l'enseignement doit, à terme, être donné dans une langue autre que la langue maternelle de l'enfant, la meilleure politique, celle qui est pédagogiquement la plus efficace, est d'utiliser dans un premier temps, la langue maternelle comme langue d'enseignement pour ensuite la remplacer progressivement par la langue nationale<sup>13</sup> »*

(Banque Mondiale, 1987).

---

13. Entendez la langue officielle



## Le modèle de bilinguisme

Si le programme décrit ici préconise le bilinguisme langue nationale-français à l'école, les concepteurs étaient conscients de l'existence de divers modèles de bilinguisme pratiqués ailleurs par ceux qui ont emprunté cette voie.

L'éducation bilingue est un système d'enseignement dans lequel l'éducation est donnée dans deux langues utilisées comme moyens ou instruments de l'apprentissage et de l'enseignement, avec ou sans décalage dans l'utilisation de ces deux langues (Hamers et Blanc 1987).

Selon les psycholinguistes, l'acquisition d'une seconde langue peut déboucher sur un « bilinguisme additif » ou sur un « bilinguisme soustractif ». Le bilinguisme additif est « un état de bilinguisme<sup>14</sup> dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant » (Hamers et Blanc [1987:447]). Le bilinguisme soustractif est un « état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle ».

Les deux types de bilinguisme n'ont pas les mêmes conséquences sur l'apprenant ou sur l'efficacité de l'action éducative. Il est reconnu que le bilinguisme soustractif « entraîne des désavantages sur le plan du développement cognitif ; cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse ». Les experts s'accordent pour dire par contre que le bilinguisme additif est le type d'expérience bilingue le plus

---

14. « Ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques » (Dubois *et al.* [1994] Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse).

profitable à l'enfant : « *la plupart des résultats positifs du bilinguisme ... ont été obtenus dans ce type de contexte d'acquisition* » (Romaine 1995:246).

Au vu de ce qui précède, les concepteurs de l'éducation bilingue décrite ici ont opté par principe pour le bilinguisme additif et cherché les voies et moyens pour le mettre en oeuvre.

Le choix du type de bilinguisme a, on le sait, des conséquences sur la stratégie éducative. Les concepteurs avaient le choix entre: les modèles dits de « transition » ou de « maintien », étant entendu que le modèle dit de « submersion » était incompatible avec l'option de principe. Il s'agit, dans cette dernière option, de « la scolarisation d'un élève par « une intervention pédagogique utilisant une langue autre que sa langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève » (Hamers & Blanc [1987:457]). En somme c'est la pratique en cours dans le système classique de scolarisation dont on a relevé ci-dessus les insuffisances et pour laquelle on cherche une alternative.

Dans le modèle de transition, « l'élève est autorisé à utiliser la langue parlée en famille et souvent reçoit l'instruction dans cette langue jusqu'à ce qu'on l'estime suffisamment outillé pour se débrouiller dans l'enseignement dans la langue majoritaire » (Baker [1993:156]) Dans notre contexte, le choix de ce modèle reviendrait à utiliser les langues nationales seulement comme tremplin pour accéder plus aisément au français, sans intention d'en faire réellement des langues d'instruction aux côtés du français. Mais Baker (ibid.) fait bien remarquer que l'objectif et le résultat du recours à ce modèle d'instruction restent en fait les mêmes que ceux du modèle de submersion, à savoir :

l'assimilation à la culture et le monolinguisme dans la langue d'instruction.

Par contre, dans un modèle de maintien, on « utilise à la fois une langue minoritaire et une langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de la minorité linguistique » (García 1997:414). L'objectif poursuivi est le bilinguisme additif complet. C'est donc le modèle de maintien qui cadrerait le mieux avec l'option de principe des concepteurs. Il ne pouvait cependant être appliqué intégralement ou littéralement sans quelques adaptations.

### **Le continuum éducatif comme cadre de mise en œuvre du bilinguisme additif**

La mise en place des 3E et des CMS a donné forme à une vision de l'enseignement de base comme formant à la fois un tout et un continuum rigoureusement articulé, ce qui est en phase avec les dispositions de la Loi d'Orientation de l'Éducation, une vision quelque peu obscurcie par l'organisation administrative de l'Éducation en vigueur (voir les 4 derniers points concernant l'éducation formelle, de la page 28-29) C'est un cadre dans lequel l'offre d'éducation bilingue s'adresse aux enfants de 3 à 16 ans et s'étend donc sur toute la durée de l'enseignement de base et de l'obligation scolaire telle que fixée par la Loi d'orientation de l'Éducation. Le « continuum éducatif » s'articule donc comme suit :

**Tableau 2.3. Les niveaux du continuum éducatif**

<b>1<sup>er</sup> niveau et durée</b>	<b>2<sup>e</sup> niveau et durée</b>	<b>3<sup>e</sup> niveau et durée</b>
Espace d'éveil éducatif	École primaire bilingue	Collège Multilingue Spécifique
Enfants de 3 à 6 ans	Enfants de 7 à 11 ans	Sortants des écoles bilingues (12 – 16 ans)
3 ans (petite, moyenne et grande section)	4 ans pour les jeunes de 9 ans et plus ; 5 ans pour les enfants de 7-8 ans	4 ans

La formation bilingue dans les 3E peut concerner le renforcement de la maîtrise de la langue du milieu et/ou l'initiation au français surtout oral. A l'école bilingue, les langues nationales sont utilisées comme médium d'enseignement, mais cèdent progressivement une bonne proportion de cette place au français, notamment à partir de la troisième année (cf. ci-dessous).

Le multilinguisme fonctionnel est assuré dans les CMS par le renforcement de la langue du milieu, l'apprentissage d'une deuxième langue nationale, (une des langues de grande communication du Burkina autre que la langue du milieu qui a servi de médium d'instruction à l'école bilingue – notamment le dioula, le fulfulde ou le moore), et l'apprentissage d'une deuxième langue internationale, l'anglais, qui est de toute façon au programme dans le secondaire.

Au-delà de l'enseignement bilingue (en fait multilingue), le continuum constitue un espace où est offerte une éducation cherchant à inculquer entre autres l'esprit d'équité entre les genres, l'estime de soi, la tolérance et le respect de l'autre dans la diversité culturelle, et qui intègre les valeurs culturelles positives du milieu et l'éducation à la citoyenneté, d'où l'emploi du terme d'*éducation bilingue* plutôt que de celui d'enseignement bilingue.

## 2.5. Les objectifs de l'Éducation Bilingue

### Objectifs généraux

Les objectifs globaux poursuivis par l'expérience d'éducation bilingue conduite au Burkina Faso sont les suivants :

- Améliorer l'efficacité interne et externe de l'éducation de base ;
- Relever la qualité et la pertinence de l'éducation de base ;
- Établir une synergie et des passerelles entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle ;

- Améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base ;
- Renforcer l'intégration de l'école au milieu, l'appropriation de l'école par les communautés de base et leur participation active à la préparation, la planification et la mise en œuvre des activités.

Les objectifs spécifiques varient selon que l'on considère les espaces d'éveil éducatif, les écoles primaires bilingues ou les collèges multilingues spécifiques.

### **Les objectifs spécifiques de l'espace d'éveil éducatif**

Au niveau du volet " Espaces d'Éveil Éducatif " (3E) destiné à la petite enfance (3 à 6 ans), les objectifs spécifiques poursuivis sont les suivants :

- contribuer à pallier les insuffisances des services offerts à l'enfant par la famille sur les plans de l'hygiène, de la nutrition, de l'éveil psychomoteur ;
- préparer le jeune enfant psychologiquement, physiquement et mentalement à affronter le cycle primaire de base ;
- démocratiser les services d'éducation de la petite enfance dans les zones rurales, urbaines et périurbaines ;
- contribuer à libérer momentanément les mères et les petites filles de la garde et des soins dispensés aux enfants, afin de leur permettre de s'adonner librement et en toute quiétude à leurs occupations : alphabétisation, formation, activités socio-économiques et culturelles.
- développer chez les enfants de 3 à 6 ans, un bilinguisme précoce langue nationale français ;

### **Les objectifs spécifiques de l'école primaire bilingue**

La scolarisation bilingue au niveau des écoles primaires cherche à :

- donner à l'apprenant, la capacité d'utiliser et de valoriser ses connaissances d'une langue nationale et les acquis de

l'alphabétisation dans cette langue pour se former, acquérir les connaissances modernes et apprendre une langue internationale, ici le français, langue officielle du pays ;

- réconcilier l'école avec le milieu en y intégrant les valeurs culturelles positives du milieu et en impliquant la communauté environnante ;
- contribuer à la recherche de voies et moyens d'établir des passerelles afin de combler le fossé entre les systèmes éducatifs formel et non formel pour les rendre complémentaires tout en donnant les mêmes «armes» et les mêmes chances aux produits des deux systèmes ;
- associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire pour préparer les enfants à devenir plus tard des acteurs conscients et motivés d'un développement local, régional et national.

Et compte tenu de l'avortement de la réforme de 1979 et avec elle de l'expérimentation de l'utilisation des langues nationales à l'école, on attend des innovations éducatives ayant intégré l'approche bilingue qu'elles contribuent à la recherche de réponses efficaces aux objections à l'utilisation des langues nationales, notamment qu'elles contribuent à :

- la démonstration de l'efficacité des langues nationales comme véhicules d'enseignement des diverses disciplines, y compris les mathématiques et les sciences ;
- la démonstration de la non gêne et éventuellement de la facilitation de l'apprentissage du français ;
- la confirmation de l'utilisation des langues nationales comme facteur favorable d'amélioration de l'efficacité interne et externe de l'éducation ;
- la maîtrise des divers aspects techniques liés à l'utilisation des langues nationales dans le formel ;
- la confirmation que l'éducation bilingue offre les mêmes chances aux enfants que l'école classique et n'est donc pas un enseignement au rabais proposé aux enfants.

## Les objectifs spécifiques du Collège Multilingue Spécifique (CMS)

Pour éviter que les élèves sortant des écoles bilingues ne plongent dans un enseignement secondaire classique où tous les axes importants valorisés depuis les Espaces d'Éveil Éducatif sont totalement ignorés, a été conçu le cycle du Collège Multilingue Spécifique (CMS).

Le CMS, cycle terminal du continuum d'éducation de base, vise une formation complète de l'individu, personne responsable, agent de développement, animateur de la vie communautaire.

Le CMS doit donner le complément de ce que les élèves ont déjà acquis au travers des deux premiers cycles de l'éducation bilingue, de manière à les doter à la fin du cycle du minimum éducatif (éducation de base) qui leur permettra d'acquérir :

- les connaissances de base indispensables pour comprendre leur environnement et le monde en général ;
- les outils de travail indispensables pour œuvrer aux transformations nécessaires à l'amélioration de leurs conditions de vie, à leur épanouissement personnel et au développement de leur milieu.

A l'issue de leur formation dans les CMS, les élèves doivent être capables d'identifier et d'analyser les problèmes auxquels ils sont confrontés et de leur trouver des solutions opérationnelles. Le CMS prépare les élèves pour les 3 options suivantes :

- poursuite des études dans le second cycle du secondaire (seconde, première et terminale) et au mieux dans le cycle supérieur ;
- poursuite d'une formation professionnelle dans des établissements spécialisés ;
- insertion immédiate dans le monde du travail.

Le CMS vise spécifiquement à :

- Faire acquérir tout le contenu de l'enseignement secondaire classique de la sixième à la troisième ;
- Faire acquérir un contenu spécifique : culture, production, langues nationales ...
- Promouvoir un multilinguisme fonctionnel : utilisation du français comme médium d'enseignement, étude d'une seconde langue nationale de grande communication, étude de l'anglais pratique mettant l'accent sur la compétence de communication ;
- Associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire ;
- Promouvoir les valeurs culturelles positives, l'éducation à la citoyenneté (genre, tolérance ...).

La poursuite de ces objectifs a occasionné la mise en œuvre des stratégies décrites dans le chapitre suivant.

## 2.6. Le développement quantitatif de l'éducation bilingue

### Des centres d'espace d'éveil éducatif

Un « espace d'éveil éducatif » est un centre où le jeune enfant de 3 à 6 ans dispose de ressources humaines (parents-éducateurs compétents, de cuisinières) de matériel didactique et ludique adaptés et en quantité suffisante pour développer ses talents, ses capacités motrices, intellectuelles et psychoaffectives, généralement à l'ombre des écoles bilingues.

Les trois premiers centres 3E sont ouverts à partir du mois d'Avril 2001 au cours de l'année scolaire 2000-2001 et leur nombre n'a cessé de croître depuis lors pour se situer durant l'année scolaire 2005-2006 à 36 centres avec 1408 garçons et 1424 filles. Le tableau et le graphique qui suivent présentent bien cette évolution.



Tableau 2.4. Évolution du nombre de centres et des élèves des centres d'espaces d'éveil éducatif de 2000/2001 à 2005/2006

Année scolaire	Nombre de centres 3E	Effectif des élèves			Nombre de parents éducateurs		
		Garçons	Filles	Total	Hommes	Femmes	Total
2000/2001	3	63	85	148	3	9	12
2001/2002	6	165	173	338	5	13	18
2002/2003	6	168	161	329	5	13	18
2003/2004	15	579	485	1064	6	12	18
2004/2005	32	1 054	901	1955	20	32	52
2005/2006	36	1408	1424	2832	62	122	184

Source : OSEO

Le nombre de filles qui était supérieur à celui des garçons jusqu'en 2002 (57,43 % en 2000-2001 et 51,18 % en 2001-2002) à commencer à décroître, 48,93 % en 2002-2003, 45,58 % en 2003-2004, 46,08 % en 2004-2005, mais le nombre de filles a commencé à remonter à hauteur de 50,28 % en 2005-2006. Cette évolution est assez visible au niveau du graphique 2.1. ci-après.

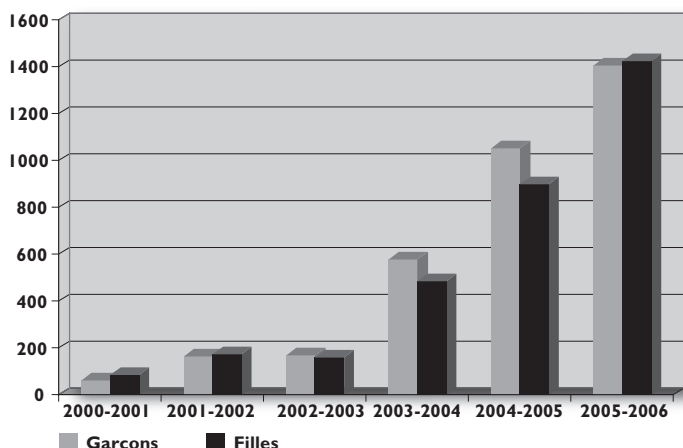
Malgré les difficultés liées au caractère de bénévolat de leur fonction et des limites actuelles de leurs qualifications, les parents éducateurs, au nombre de 184 en 2005-2006 dont 66 % de femmes, sont restés fidèles à leur engagement vis-à-vis de la communauté et des enfants, certains depuis l'année scolaire 2000-2001. C'est un gage qu'avec un petit encouragement financier et matériel cette innovation pourrait être pérennisée sans trop de difficultés à cause de l'engagement des communautés et des personnes choisies pour assurer l'éducation des enfants.

### Des écoles primaires bilingues

Le tableau et le graphique qui suivent synthétisent la situation des écoles bilingues de 1994 à 2006. On constate en effet, à l'examen du tableau et du graphique, qu'après l'expérience prototype dans les deux classes de 1994 à 1998, l'expérimentation qui,

initialement, était seulement dans le secteur privé a connu une évolution assez rapide et constante, surtout à partir de l'année scolaire 2000-2001 tant au niveau de l'enseignement public que de l'enseignement privé.

Graphique 2.1. Évolution des espaces d'éveil de 2001 à 2006



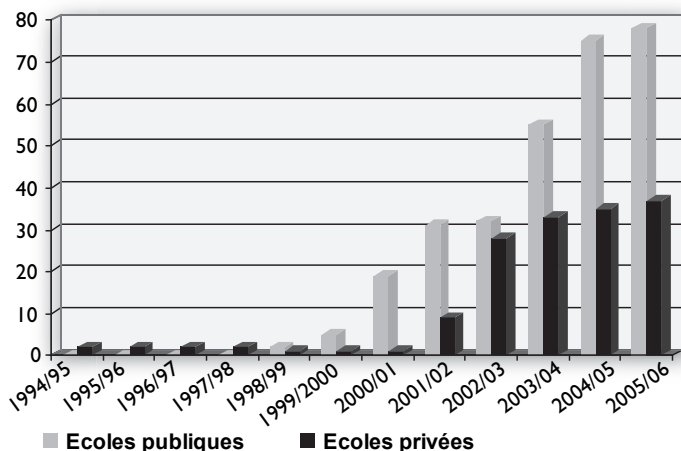
Source : OSEO

Tableau 2.5. Évolution du nombre d'écoles primaires bilingues et des salles de classes de 1994 à 2006

Année scolaire	Nombre d'écoles		Nombre de salles de classes	
	Publiques	Privées	Publiques	Privées
1994/1995	0	2	0	2
1995/1996	0	2	0	2
1996/1997	0	2	0	2
1997/1998	0	2	0	2
1998/1999	2	1	2	1
1999/2000	5	1	7	2
2000/2001	19	1	10	3
2001/2002	31	9	63	14
2002/2003	32	28	93	42
2003/2004	55	33	143	69
2004/2005	75	35	213	95
2005/2006	78	37	234	121

Source : OSEO

Graphique 2.2. Évolution des écoles bilingues de 1994 à 2006



Source : OSEO

### Évolution du nombre d'élèves de 1994 à 2006

Le nombre d'élèves, après la cohorte de l'expérimentation pilote, a également connu une progression constante avec une majorité de garçons tant au niveau du secteur public que du secteur privé également à partir de l'année scolaire 2000/2001. Le tableau et les graphiques qui suivent traduisent cette évolution rapide des effectifs d'élèves avec une majorité de garçons.

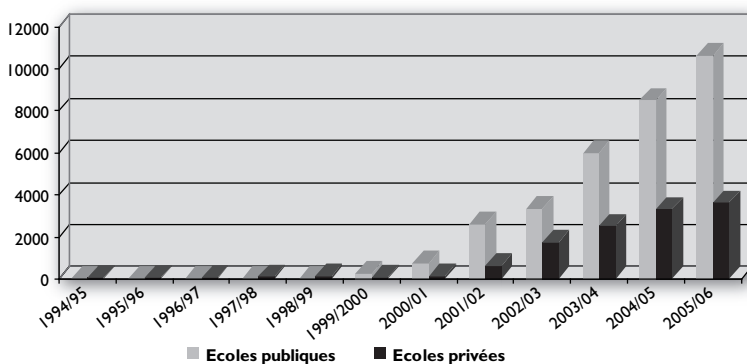
Tableau 2.6. Évolution du nombre d'élèves des écoles bilingues (secteurs public et privé de 1994/95 à 2005/2006)

Année scolaire	Secteur public			Secteur privé			Total général		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
1994/1995			0	26	29	55	26	29	55
1995/1996			0	26	29	55	26	29	55
1996/1997			0	26	29	55	26	29	55
1997/1998			0	51	56	107	51	56	107
1998/1999			0	49	72	121	49	72	121
1999/2000	137	117	254	40	26	66	177	143	320

Année scolaire	Secteur public			Secteur privé			Total général		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2000/2001	401	344	745	74	55	129	475	399	874
2001/2002	1394	1206	2600	360	265	625	1754	1471	3225
2002/2003	1794	1565	3359	1014	731	1745	2808	2296	5104
2003/2004	3153	2854	6007	1435	1085	2520	4588	3939	8527
2004/2005	4422	4077	8499	1846	1467	3313	6268	5544	11812
2005/2006	5621	5018	10639	1957	1666	3623	7578	6684	14262
TOTAL	16922	15181	32103	6904	5510	12414	23826	20691	44517

Source : OSEO

Graphique 2.3. Évolution des effectifs des élèves des secteurs public et privé de 1994 à 2006



Source : OSEO

## Des collèges multilingues spécifiques

Afin que l'esprit de l'éducation bilingue ne s'arrête pas à la fin du primaire, il a été autorisé l'ouverture de « collèges multilingues spécifiques » pour accueillir les sortants de l'école bilingue (mais pas exclusivement). Il s'agit d'un type de collège qui prend en compte tout le programme du 1er cycle des lycées et collèges et en plus les langues nationales, les activités productives et culturelles. Le CMS est à l'enseignement secondaire classique ce qu'est l'école bilingue à l'enseignement de base classique.

Le premier CMS a ouvert ses portes en 2003-2004 à Nomgana dans le département de Loumbila et un deuxième a été ouvert en 2004-2005 à Dafinso dans le département de Bobo-Dioulasso.

En effet le premier collège multilingue spécifique au Burkina Faso a été ouvert officiellement le 31/12/2003 pendant l'année scolaire 2003/2004 suivant l'arrêté ministériel « N° 2003-300/MESSRS/SG/DEP du 31 décembre 2003 portant autorisation d'ouverture d'un établissement d'enseignement secondaire, multilingue spécifique à Loumbila, Province d'Oubritenga » et le second établissement fut ouvert en Octobre 2004 suivant l'arrêté ministériel « N° 2005-098/MESSRS/CAB du 17 mai 2005 portant autorisation d'ouvrir un établissement d'enseignement secondaire multilingue à Dafinso, province du Houet ». Ces deux établissements sont publics.

L'évolution de ces deux établissements et des salles de classe est la suivante :

**Tableau 2.7. Évolution des structures d'accueil des CMS**

Année scolaire	Nombre d'établissements	Nombre de salles de classes
2003/2004	1	1
2004/2005	2	3
2005/2006	2	7

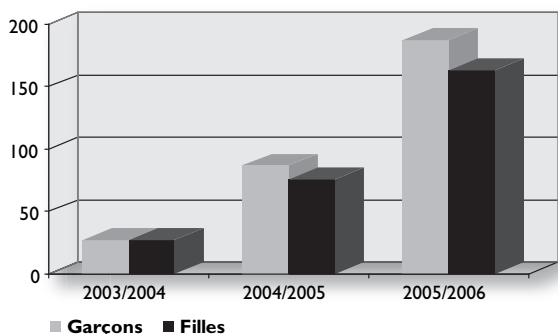
L'évolution du nombre d'élèves de ces deux établissements s'établit comme l'indique le tableau suivant :

**Tableau 2.8. Évolution des effectifs scolaires dans les deux collèges**

	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Garçons	27	87	187
Filles	27	76	163
Total	54	163	337

On note un accroissement rapide des effectifs dans les deux CMS. Si dès la rentrée 2003-2004 la parité est établie entre filles et garçons, on note regrettablement la réduction du nombre de filles les années scolaires suivantes (46,63 % en 2004-2005) et (48,37 % en 2005-2006).

Graphique 2.4. Évolution des effectifs scolaires dans les deux collèges



Dans la section suivante nous examinerons la situation du continuum éducatif bilingue au cours de l'année scolaire 2005/2006. Quelle est la situation au niveau des Espaces d'Éveil Éducatif (3E), au niveau des Écoles Primaires Bilingues (EPB) et des Collèges Multilingues Spécifiques (CMS).

Les tableaux et graphiques présenteront succinctement l'état du continuum.

## 2.7. La situation de l'éducation bilingue durant la dernière année scolaire 2005/2006

### Les centres d'espace d'éveil éducatif en 2005/2006

Si on considère l'effectif général de 2 832 enfants de 3 à 6 ans dans les trois sections des 36 Espaces d'Éveil Éducatif ouverts

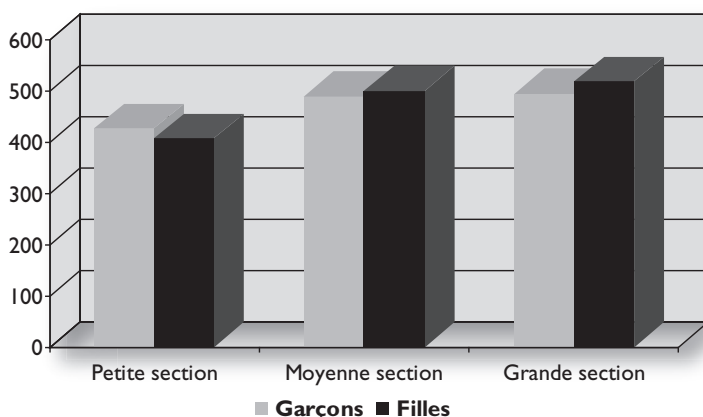
durant l'année scolaire 2005-2006, la moyenne est de 78 enfants par 3E avec un plus grand nombre (35,73 %) dans la grande section. Les filles au nombre de 1 424, constituent 50,28 % des enfants des 3E. La tendance de l'évolution des effectifs dans les 3E peut s'observer au niveau du graphique ci-après. Cette évolution contribue à l'augmentation du taux de pré scolarisation qui est actuellement de 1,6 % au Burkina Faso selon le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN).

Tableau 2.9. Situation de la petite enfance durant l'année scolaire 2005/2006

	Petite section	Moyenne section	Grande section	Total
Garçons	426	488	494	1 408
Filles	407	499	518	1 424
Total	833	987	1 012	2 832

Source : OSEO

Graphique 2.5. Situation de la petite enfance durant l'année scolaire 2005/2006



Source : OSEO

La situation des écoles primaires bilingues au cours de l'année scolaire 2005-2006 est assez satisfaisante mais il faut regretter la perte des effectifs au niveau des écoles primaires bilingues catholiques à cause des difficultés que les parents ont face aux frais de scolarité assez élevés dans ce contexte de pauvreté. Nous présentons la situation par année d'étude (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année), puis par secteur (privé laïc, privé catholique, public) au niveau des tableaux et les graphiques suivants qui donnent une vision synoptique de la situation des EPB durant l'année scolaire 2005-2006.

## Les écoles primaires bilingues en 2005/2006

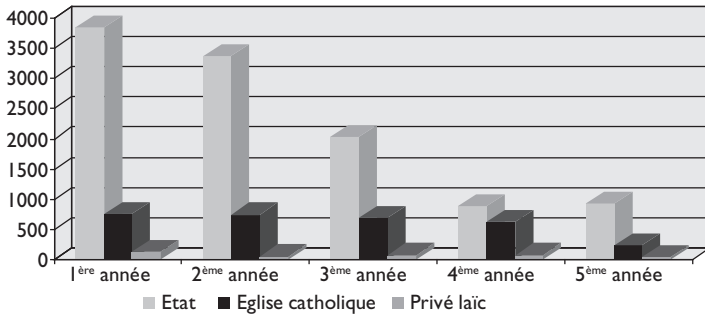
Tableau 2.10. Situation des écoles bilingues en 2005/2006

Secteur	Genre	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	Total
Privé laïc	Garçons	75	34	46	45	19	219
	Filles	67	30	40	41	25	203
	S/total	142	64	86	86	44	422
Privé catholique	Garçons	388	417	398	351	140	1 643
	Filles	382	334	304	275	111	1 362
	S/total	770	751	702	626	251	3 005
Public	Garçons	2 065	1 785	1 067	462	469	5 743
	Filles	1 768	1 584	961	436	457	5 131
	S/total	3 833	3 369	2 028	898	926	10 874
Ensemble	Garçons	2 528	2 236	1 511	858	628	7 605
	Filles	2 217	1 948	1 305	752	593	6 696
	% filles	46,72 %	46,56 %	46,34 %	46,70 %	48,57 %	46,82 %
	Total général	4 745	4 184	2 816	1 610	1 221	14 301

Source : OSEO



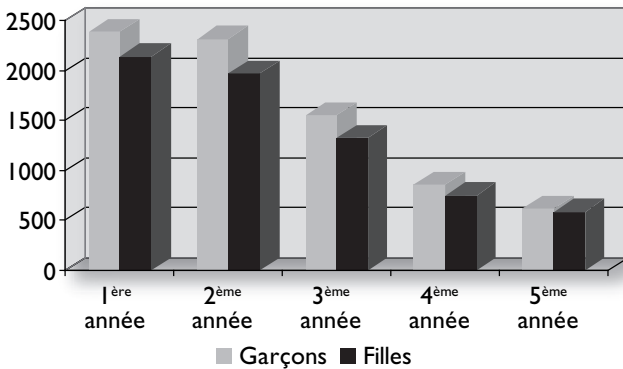
Graphique 2.6. Situation des écoles bilingues durant l'année scolaire 2005/2006



Source : OSEO

Le taux de participation des filles reste constante autour de 46 % et s'améliore au niveau de la cinquième année où ce taux passe à 48,57 %. Cette constance peut aussi s'observer au niveau du graphique 2.7. ci-après.

Graphique 2.7. Situation des écoles bilingues 2005/2006



Source : OSEO

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, le CMS de Loumbila a accueilli 210 élèves dont 102 filles représentant 48 % de l'effectif

total alors que celui de Dafinso a enregistré 131 élèves dont 39 % sont des filles.

Les deux collèges ont accueilli au total 341 élèves dont 45 % de filles. Il faut noter que plusieurs élèves issus des écoles bilingues sont inscrits dans les collèges classiques. Dans le tableau et le graphique qui suivent on note une amélioration sensible des effectifs au niveau des premières années qui semble traduire une plus grande confiance des parents à ce nouveau type d'établissement post primaire qui prend en compte des enseignements spécifiques (langues nationales, production et activités culturelles) en plus des enseignements classiques.

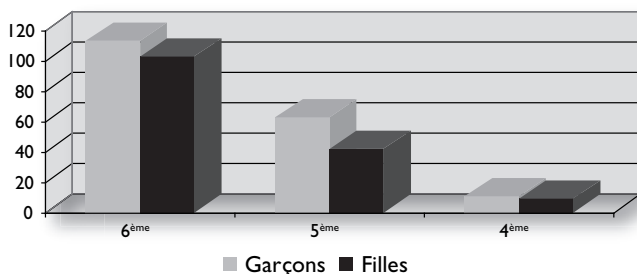
## Les collèges multilingues spécifiques en 2005/2006

Tableau 2.11. La situation des CMS durant l'année scolaire 2005/06

Classes	LOUMBILA			DAFINSO			TOTAL GENERAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
6 <sup>ème</sup>	62	66	128	51	37	88	113	103	216
5 <sup>ème</sup>	35	27	62	28	15	43	63	42	105
4 <sup>ème</sup>	11	9	20				11	9	20
Total	108	102 (48 %)	210	79	52 (39 %)	131	187	154 (45 %)	341

Source : OSEO

Graphique 2.8. La situation des CMS en 2005/2006



Source : OSEO



# Chapitre 3.

## Les stratégies de mise en œuvre de l'éducation bilingue

Pour donner toutes les chances de succès à l'innovation, nous avons défini un certain nombre de stratégies pour sa mise en œuvre : des stratégies pédagogiques, institutionnelles, de conception de matériel didactique et de formation, des stratégies externes, des stratégies de suivi et d'évaluation, etc. L'objectif du présent chapitre est d'en rendre compte pour en faciliter l'appréciation.

### 3.1. Stratégies pédagogiques et curricula

Les stratégies concernent chacun des trois niveaux du continuum : les Espaces d'Éveil Éducatif, les École Bilingues et les Collèges multilingues spécifiques.

#### Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des 3E

Au niveau des 3E, un accent particulier est mis sur les stratégies suivantes :

- l'utilisation de la langue maternelle comme médium dans l'éducation des enfants ;

- l'exploitation de la langue maternelle de l'enfant comme moyen de communication, afin de lui permettre de s'approprier des valeurs socioculturelles de son milieu ;
- l'utilisation des acquisitions du français oral pour faciliter la transition avec la première année d'école primaire bilingue ;
- l'utilisation des acquis du centre d'alphabétisation et de l'école bilingue pour améliorer la qualité des soins et services offerts par les parents aux enfants de 3 à 6 ans ;
- le renforcement de l'approche communautaire par l'implication des parents à l'éducation du jeune enfant ;
- la recherche permanente de l'équité entre les genres.

Dans les 3E, les principales activités menées sont les suivantes :

- Activités de santé, d'hygiène et de nutrition ;
- Activités ludiques, culturelles et artistiques ;
- Activités domestiques ;
- Activités cognitives (graphisme, initiation aux mathématiques, français oral afin de développer un bilinguisme langue nationale-français précoce) ;
- Activités manuelles et pratiques ;

### **Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des écoles primaires bilingues**

Au niveau des écoles primaires bilingues les principales stratégies mises en œuvre se résument comme suit ;

- utilisation de la langue nationale comme médium durant les deux premières années tout en développant les compétences communicatives des élèves en français oral d'abord en 1<sup>ère</sup> année, puis en français oral et écrit en 2<sup>ème</sup> et troisième année.
- utilisation alternée de la langue nationale et du français comme médium d'enseignement durant les premiers mois de la troisième année, mais utilisation croissante par la suite du français comme médium d'enseignement durant le reste de la scolarité ;

- accent mis durant les deux premières années pour acquérir les 3 niveaux de compétences dans les langues nationales : compétences de communication, compétences textuelles et compétences cognitives ;
- exploitation des mécanismes du bilinguisme de transfert à partir des deuxièmes et troisièmes années pour accélérer les acquisitions du français et de l'enseignement des aspects cognitifs en français ;
- utilisation des activités manuelles et pratiques pour rendre plus concrètes certaines notions au programme de la formation (géométrie, système métrique, prix d'achat, prix de revient, bénéfice...) ;
- recherche de moyens de réduction du coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'un an pour les enfants d'âge scolaire et de deux ans pour les jeunes de 9-14 ans tout en améliorant le niveau de qualité et d'efficacité interne et externe de l'école.

Il s'est avéré indispensable de réaliser la relecture du curriculum de l'enseignement de base classique afin de l'adapter à la philosophie, aux objectifs, aux contenus et à la durée de l'éducation bilingue (4 ou 5 ans seulement contre 6 ans à l'école classique).

Cette révision du curriculum était également indispensable à cause du rythme accéléré des apprentissages dans les écoles primaires bilingues du fait de l'utilisation des langues nationales maîtrisées par les élèves. Ainsi par exemple, à l'école bilingue, le programme de calcul de première année va de 1 à 999, alors qu'à l'école primaire classique le programme va de 1 à 20 en première année (CPI). La réflexion sur les curricula a concerné également les autres disciplines qui ne figurent pas au programme des écoles classiques.

Aussi, des consultants avertis de la question ont été commis pour élaborer un curriculum adapté pour les écoles bilingues mais tenant pleinement compte des programmes officiels en cours dans le classique. Ce curriculum a été validé par le MEBA lors d'un atelier ayant regroupé autour du cabinet du ministère et de son secrétariat général, les directeurs centraux, les directeurs régionaux et provinciaux du MEBA et des spécialistes des questions de curricula. C'est ce curriculum qui a cours dans les écoles bilingues actuelles au Burkina Faso. Nous parcourons ci-dessous ces curricula par niveau d'étude.

## **Le Contenu de la 1<sup>ère</sup> année de l'école bilingue**

La première année est essentiellement consacrée à l'alphabétisation initiale (lecture, écriture et calcul écrit) dans la langue du milieu maîtrisée par les élèves, à l'apprentissage du français oral et aux activités de culture et de production.

### **a. Les enseignements en langue nationale**

Ils occupent environ 90 % de l'emploi du temps. La démarche pour l'alphabétisation initiale est la suivante: à partir d'une causerie-débats, une phrase clé résumant la causerie est isolée pour servir de base aux leçons de lecture et d'écriture<sup>15</sup>.

- *la causerie-débats* : elle permet, à partir de thèmes socio-économiques ciblés recensés et priorisés au cours des études de prospection (santé-hygiène, environnement, solidarité, question de genre, etc.), d'amener les élèves à prendre conscience des faits problématiques du milieu, d'y réfléchir et, à partir d'une analyse participative, d'en comprendre les mécanismes, de proposer des solutions et de prendre la résolution d'œuvrer à changer positivement la situation problématique examinée par des actions concrètes en rapport avec leurs parents ou même

---

15. Cette démarche s'est inspirée de ce qui se fait dans l'alphabétisation des adultes.

la communauté environnante. Cet enseignement permet d'avoir un impact immédiat des apprentissages sur le milieu de vie des enfants.

- *la leçon de lecture* : elle est basée sur le thème de causerie-débats et constitue une source de motivation pour les apprenants. Au terme de la première année de scolarité, les élèves savent lire aisément des documents dans la langue nationale qui a servi de médium d'enseignement ;
- *la leçon d'écriture* : elle est basée sur les leçons de lecture et peut déboucher à terme sur la production de textes en rapport avec le thème de la causerie-débats. Elle permet aux élèves en fin d'année d'écrire aisément dans leur langue ;
- *le programme de calcul* : il s'exécute également dans la langue nationale maîtrisée par les élèves et permet une meilleure compréhension et une accélération des apprentissages. C'est ainsi qu'il est possible de faire des exercices sur les quatre opérations impliquant les nombres de 1 à 999 dès la première année.

#### **b. L'enseignement du français**

Seul le français oral est enseigné et occupe environ 10 % de l'emploi du temps. Le manuel de langage s'inspire des approches communicatives et des outils d'enseignement du français langue étrangère ou langue d'instruction.

- c. Culture, production** : comme complément des enseignements purement scolaires, les élèves des écoles bilingues sont initiés, dès la première année, aux aspects de culture (valeurs, chants, danses, proverbes, contes, maniement des instruments de musique...) et aux tâches de production éducative et d'activités pratiques et manuelles du milieu en rapport avec leur âge. La contribution des parents d'élèves est essentielle à la réalisation de telles activités.



## Le contenu de la 2<sup>ème</sup> année de l'école bilingue

La deuxième année renforce l'alphabétisation initiale en langue nationale du milieu ainsi que la maîtrise du français.

### a. Enseignements en langue nationale (80 % de l'emploi du temps) :

- *lecture* : les élèves, en deuxième année, approfondissent les acquis de la première année et s'exercent à une lecture expressive de divers documents dans leur langue d'apprentissage ;
- *écriture* : en deuxième année, les cours consolident les acquis de la première année, mais portent surtout sur une organisation du message écrit et la maîtrise du code orthographique de la langue afin de pouvoir réaliser, à titre d'application, de petites lettres, de petites rédactions, des copies, etc. Pour renforcer la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans les langues nationales, les élèves de deuxième année bénéficient des enseignements de leçons d'histoire, de géographie, de sciences d'observation du programme de CE (troisième et quatrième années) des écoles classiques, en langues nationales. Cet apprentissage consolide leur maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leur langue, mais également leur confère des aspects cognitifs liés à ces disciplines, préparant ainsi le transfert de ces acquis en français en 3<sup>ème</sup> année d'école primaire bilingue ;
- *calcul* : le programme de calcul en 2<sup>ème</sup> année permet d'aller jusqu'au nombre 10 000 en arithmétique et d'apprendre l'utilisation concrète des nombres à travers des opérations et problèmes liés à l'environnement socio-économique débouchant sur des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions et surtout la maîtrise de la résolution de problèmes concrets (calcul du prix d'achat, du prix de revient, du prix de vente, du bénéfice, de la perte, etc.) par les élèves. En plus de l'arithmétique, les

élèves de 2<sup>ème</sup> année de l'école bilingue étudient, dans la langue nationale du milieu, les notions de géométrie et de système métrique du CE ;

- *grammaire de la langue dans la langue* : le programme prévoit en deuxième année que les élèves étudient la grammaire de leur langue et se familiarisent ainsi avec les concepts grammaticaux dans leur langue : concepts relatifs à la structuration de la phrase (sujet, verbe, complément), concepts relatifs à la structure des mots (base, radical, suffixe...), concepts relatifs au système temps-aspect-mode), etc. Ces apprentissages visent à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de leur langue, mais surtout à préparer et faciliter la maîtrise de la grammaire et de la conjugaison françaises aux élèves ;
- *histoire, géographie, sciences d'observation* : le programme de la deuxième année bilingue prévoit l'apprentissage des disciplines d'éveil en langues nationales. Ce sont les programmes d'histoire, de géographie et des sciences d'observation de la quatrième (4<sup>ème</sup>) année primaire classique qui ont été adaptés et/ou traduits en langues nationales et édités pour les élèves de la deuxième année primaire bilingue. Les buts recherchés sont multiples, mais on peut retenir entre autres, i) l'approfondissement de la maîtrise de la langue nationale (orthographe, lecture expressive, expression orale, vocabulaire etc.) ii) le développement de compétences cognitives dans les disciplines concernées, compétences qui faciliteront le transfert en français en 3<sup>ème</sup> année bilingue.

## b. Enseignement du Français

En deuxième année l'enseignement du français occupe 20 % environ du volume horaire. Le programme de français poursuit l'étude de l'expression orale, mais un accent est également mis sur la lecture et l'écriture du français.

Le français est enseigné comme langue étrangère selon la méthode ALFAA déjà mentionnée plus haut. Le manuel de *Lecture-expression-compréhension* exploite les deux langues en présence (langue nationale et français) pour favoriser le transfert des mécanismes psychomoteurs de la lecture et de l'écriture de la langue nationale vers le français. En effet, cet apprentissage qui part d'une analyse contrastive entre le français et la langue concernée, permet d'établir une progression rigoureuse qui va des sons et des graphèmes communs à la langue du milieu et au français, aux sons et aux graphèmes du français qui n'existent pas dans la langue nationale (e.g. : q, qu, x), en passant par les graphèmes communs qui ont des valeurs différentes dans les deux langues (e.g. : c, h, j, gi)<sup>16</sup>. A la fin de la formation, les élèves peuvent lire aisément les documents de troisième, voire quatrième année des écoles primaires classiques en français. Par ailleurs, ce manuel enseigne des concepts relatifs à la structuration de la phrase (sujet, verbe, complément), des concepts relatifs à la structure des mots (base, radical, suffixe...) et des concepts relatifs au système temps-aspect-mode de manière implicite.

- c. **Culture, production** : tout comme en 1<sup>ère</sup> année les élèves de la 2<sup>ème</sup> année poursuivent les activités de culture, et de production.

### **Le Contenu de la 3<sup>ème</sup> année de l'école bilingue**

La troisième année au niveau des EPB est l'année de transition. A ce niveau la langue nationale et le français sont utilisés au premier trimestre de l'année scolaire, alternativement comme médium d'enseignement. Un accent particulier est mis sur l'ap-

---

16. Il existe pour les langues nationales utilisées pour l'alphabétisation des adultes un alphabet national fixé par décret depuis 1969 et qui est basé sur l'Alphabet Africain de Référence, lui-même adapté de l'alphabet phonétique international.

prentissage du français qui, progressivement doit devenir le médium d'enseignement. Les principales disciplines de la troisième année sont les suivantes :

**a. Enseignements en langue nationale** (environ 50 % de l'emploi du temps):

En troisième année, le volume horaire est assez équitablement réparti. Ainsi, pour chacune des langues nationales, l'accent est mis sur :

- *la lecture expressive et la lecture de documents divers* : elle vise à conférer aux élèves une aisance dans la lecture de divers documents en langues nationales afin de les préparer à une lecture vivante. Des jeux de rôles pour les dialogues et des concours de lecture sont utilisés.
- les opérations et problèmes divers de calcul (arithmétique, géométrie, système métrique) : à travers les techniques de résolution de problèmes, les enseignants entraînent leurs élèves à la maîtrise de la résolution de formulations différentes de problèmes relevant de l'arithmétique, de la géométrie ou du système métrique. Les exercices prennent appui sur des situations concrètes liées aux activités de production des élèves ou de leur environnement ;
- *les techniques d'expression écrite et orale* : comment écrire une lettre, faire un compte rendu, un procès-verbal, comment rédiger un texte descriptif, narratif, argumentatif, comment faire un exposé, un discours, etc. Par des travaux individuels ou de petits groupes, les élèves s'exercent à maîtriser ces différentes techniques d'expression. Quelquefois, des enquêtes terrain ou étude du milieu permettent d'utiliser les méthodes actives pour faciliter l'assimilation des élèves. Les enseignants reçoivent une formation appropriée pour la bonne conduite de ces études du milieu.
- *la grammaire bilingue*, elle, permet d'utiliser la langue nationale comme médium pour acquérir la grammaire et l'ex-

pression françaises. Le maître, progressivement, essaie de faire découvrir la grammaire et la conjugaison françaises à partir des concepts maîtrisés en langues nationales et relatif i) à la structuration de la phrase, ii) à la composition du mot, iii) aux concepts relatifs au système temps-aspect-mode, etc. Après une révision en langue nationale de la notion à étudier pour faciliter la compréhension, il fait procéder par déduction à l'appropriation du concept en français dont la maîtrise se fait à travers de nombreux exercices d'application en français.

**b. Enseignement en Français** (environ 50% de l'emploi du temps):  
En 3<sup>ème</sup> année, le programme de français couvre tout le programme de la 4<sup>ème</sup> année (CE2) des écoles classiques.

- Pendant la troisième année, les apprenants consolident leurs connaissances dans les diverses disciplines dans la langue nationale et développent leur maîtrise de la langue française. A partir de la fin de la troisième année, les élèves sont censés avoir appris assez de français pour poursuivre leurs études dans cette langue et utiliser les mêmes livres que leurs pairs de même niveau (CM) à l'école primaire classique. Le français devient alors médium d'enseignement à ce niveau dans les écoles primaires bilingues. Cependant le français occupe autour de 50 % de l'emploi du temps de la 3<sup>ème</sup> année. Le reste du volume horaire est consacré aux disciplines en langues nationales : disciplines d'éveil, techniques d'expression écrite et techniques d'expression orale etc.

**c. Culture, production** : tout comme en 2<sup>ème</sup> année les élèves de la 3<sup>ème</sup> année poursuivent les activités de culture, et de production.

### **Le contenu de la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire bilingue**

En quatrième année, les élèves des écoles bilingues poursuivent quelques enseignements dans les langues nationales, mais la plus grande partie du programme de la quatrième année se fait en français qui devient le principal médium d'enseignement.

Les enseignements suivants y sont dispensés :

- a. **Enseignements en langue nationale** (environ 20 % de l'emploi du temps), dans les prévisions, les enseignements suivants sont dispensés dans les langues nationales : lecture, écriture, calcul, techniques d'expression écrite et orale.
- b. **Enseignement en Français** (environ 80 % de l'emploi du temps): au niveau de la quatrième année des écoles primaires bilingues, c'est tout le programme de la 5<sup>ème</sup> année (CMI) des écoles classiques qui y est appliqué ;
- c. **Culture, production** : en quatrième année, les activités de culture et de production se poursuivent également.

### **Le contenu de la 5<sup>ème</sup> année de l'école primaire bilingue**

La cinquième année est la dernière année des EPB. C'est à la fin de cette cinquième année que les élèves des EPB se présentent aux examens officiels du CEP entièrement en langue française pour le moment. Les enseignements dispensés en cinquième année sont les suivants :

- a. **Enseignements en langue nationale** (environ 10 % de l'emploi du temps): en cinquième année, les élèves des écoles primaires bilingues poursuivent, comme en quatrième année, les enseignements suivants dans les langues nationales : causerie-débats, lecture, écriture, calcul, technique d'expression écrite et orale.

- b. Enseignement en Français** (environ 90% de l'emploi du temps);  
Le programme d'enseignement en français de la cinquième année des écoles primaires bilingues correspond à tout le programme de la sixième année (CM2) des écoles classiques ;
- c. Culture, production** : les activités de culture et de production se poursuivent également en cinquième année.

Pour tenir compte de l'importance primordiale de la langue nationale dès les premières années d'apprentissage, mais également de l'importance du français, langue exclusive des examens et concours scolaires au Burkina Faso, l'expérimentation de l'éducation bilingue essaie de répartir le volume horaire comme suit :

**Tableau 3.1. Répartition du volume horaire entre la langue nationale et le français**

Année scolaire	Volume horaire de l'enseignement en langue nationale	Volume horaire de l'enseignement en langue française
1 <sup>ère</sup> année	90 %	10 %
2 <sup>ème</sup> année	80 %	20 %
3 <sup>ème</sup> année	50 %	50 %
4 <sup>ème</sup> année	20 %	80 %
5 <sup>ème</sup> année	10 %	90 %

Nous voyons avec regret le volume horaire consacré à la langue nationale se rétrécir au bénéfice du français surtout en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année scolaire. C'est inévitable, car même si des enseignements sont maintenus en langues nationales, le français prédomine en fin de cycle primaire car les élèves doivent malheureusement passer toutes les épreuves de tous les examens et concours en français. Les langues nationales, les activités culturelles et de production ne sont pas encore prises en compte dans les examens et concours.

C'est une situation regrettable qui pousse certains enseignants à ne mettre l'accent que sur le français en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année pour préparer leurs élèves à réussir aux examens en négligeant les langues nationales, la culture et les activités de production si nécessaires à la bonne formation des enfants.

Il est à espérer que la réforme des curricula en cours mettra fin à cette situation afin que tous les enseignements dispensés (langues nationales, culture, production) soient évalués et validés dans nos établissements d'enseignements et aux examens et concours.

### **Stratégies pédagogiques et contenu au niveau des Collèges multilingues spécifiques (CMS)**

Dans les collèges multilingues spécifiques, les stratégies pédagogiques essentielles sont les suivantes :

- maintien de tout le programme ordinaire de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> de l'enseignement secondaire ;
- introduction dès la première année de la philosophie et des lignes directrices de l'éducation bilingue (utilisation des langues nationales, lien entre éducation et production, activités culturelles et de production, équité entre les genres, implication des parents d'élèves);
- introduction de l'apprentissage d'une langue nationale de grande communication aux côtés de l'anglais ;
- utilisation d'une approche inspirée de la méthode ALFAA, pour l'enseignement de l'anglais et de la langue nationale de grande communication pour mettre un accent particulier sur les acquisitions opérationnelles de ces langues.

Au CMS, les activités sont les suivantes :

- *Enseignements généraux* : ce sont les enseignements classiques en français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, histoire, géographie, éducation physique et sportive, physique



chimie, anglais (selon l'approche communicative). Ces enseignements vont permettre d'acquérir en plus des compétences classiques, des compétences opérationnelles en rédaction administrative, rédaction de rapports et de procès-verbaux, exploitation des émissions en anglais et compréhension des visiteurs anglophones.

- *Des enseignements spécifiques* comprenant
  - le renforcement de la langue du milieu utilisée à l'école primaire bilingue comme médium d'instruction
  - l'apprentissage de la comptabilité simplifiée ;
  - l'apprentissage d'une seconde langue nationale de grande communication moore, dioula ou fulfulde à l'écrit et à l'oral,
  - une formation pratique en gestion de l'environnement, des associations et des activités génératrices de revenus, en santé de la reproduction, une information solide sur les droits et devoirs du citoyen, et l'organisation de rencontres d'information et de sensibilisation sur des sujets préoccupant les élèves et la communauté.
- *Des enseignements pratiques* comme les activités pratiques, manuelles et de production ainsi que les activités culturelles identifiées avec les parents.

Dans l'optique de l'éducation bilingue, le CMS est considéré comme le cycle terminal de l'éducation de base au Burkina Faso. Aussi doit-elle contribuer à faire acquérir par les jeunes les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour leur propre épanouissement et pour leur participation positive au développement économique, social, culturel et politique de leur nation. C'est pourquoi, à l'issue du CMS, les élèves doivent être capables de :

- maîtriser les différentes théories enseignées ;
- comprendre les concepts étudiés ;

- analyser les situations problèmes de la vie et proposer des solutions;
- résoudre les problèmes de mathématiques et de physique-chimie ;
- parler, lire et écrire la seconde langue nationale apprise ainsi que l'anglais ;
- utiliser les outils de gestion et les techniques d'animation ;
- fabriquer des objets dont la confection a été apprise au CMS;
- maîtriser les techniques de production agropastorale ;
- élaborer des projets d'activités génératrices de revenus.

### **Stratégie d'études, de conception, de recherche-action et de négociation sociale**

La mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage dans chacun des trois niveaux d'éducation de base nécessite que soit mené en amont un certain nombre d'activités, d'études, de conception, de recherches et de négociation sociale. Nous en résumerons ici les principales.

#### **Les études de faisabilité**

L'ouverture d'un espace d'éveil éducatif (3E) ou d'une école primaire bilingue dans une localité (école nouvelle à construire ou école classique à transformer) est précédée d'une étude de faisabilité et d'une sérieuse prospection auprès des divers acteurs que sont les responsables des structures déconcentrées du MEBA (DREBA, DPEBA et CEB) et de l'administration, les autorités coutumières et religieuses, les parents (pères et mères) d'élèves et les élèves eux-mêmes.

#### **La négociation sociale**

Nous utilisons en amont de la mise en œuvre de chaque maillon du continuum éducatif, 3E, école bilingue, CMS, une stratégie de négociation sociale afin d'impliquer les autorités régionales, provinciales, locales, mais surtout les pères et les

mères d'élèves dans tout le processus afin de créer les conditions d'appropriation par les populations.

L'implantation d'un 3E ou d'une école primaire bilingue est également précédée d'un travail minutieux de négociation sociale au cours duquel la philosophie, les objectifs, les contenus, les stratégies et méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le matériel didactique, les rôles respectifs de chaque acteur, sont largement présentés, discutés, éventuellement amendés, compris et appropriés. Au cours de ces missions de négociation sociale, les rôles de l'État, de l'OSEO et de ses partenaires sont également présentés aux acteurs du terrain. Un contrat social est ainsi scellé entre les parties prenantes qui connaissent chacune son rôle et s'engagent à le réaliser correctement. C'est alors seulement que l'autorisation de mise en œuvre est accordée par l'autorité centrale de l'éducation qui assure le suivi de l'extension contrôlée de l'innovation avec l'appui technique et financier de l'OSEO et de ses partenaires.

### **Recherches diverses**

L'éducation bilingue pour être efficace et répondre à des normes de qualité devait être éclairée avant, pendant et après son expérimentation, par les résultats d'études sérieuses menées par des professionnels de disciplines diverses. Certaines de ces études sont menées dans le cas présenté ici par des équipes pluridisciplinaires afin d'avoir des éclairages pluriels sur les questions étudiées.

Ainsi, l'expérimentation en cours a donné lieu aux études ci-après (entre autres):

- études générales du milieu pour des monographies succinctes ;
- descriptions des langues nationales concernées par l'expérimentation ou exploitation d'études linguistiques existantes

sur ces langues : phonologie, grammaire, lexique, dictionnaire, code orthographique, etc. ;

- études sociolinguistiques et dialectologiques;
- études contrastives entre chaque langue nationale opérationnelle et le français ;
- études des interférences linguistiques ;
- etc.

### **La conception et l'édition des manuels et autres matériels didactiques**

La mise en œuvre de l'expérimentation a donné également lieu à un impressionnant travail de conception et/ou d'adaptation, d'édition et de reproduction de matériel didactique pour chacun des cycles d'éducation bilingue. La conception initiale est d'abord réalisée par une équipe de techniciens aguerris dans une langue de base, le moore, principale langue nationale du Burkina et langue de l'expérimentation prototype, ou le français pour certaines disciplines.

Les documents ainsi conçus sont pré-testés, revus et validés dans la langue de conception initiale. Des équipes linguistiques mises en place pour chacune des autres langues nationales de l'expérimentation<sup>17</sup> sont alors assistées techniquement par l'équipe de conception initiale pour un travail d'adaptation et/ou de traduction du matériel dans les autres langues nationales. Au bout d'un à deux ans d'utilisation, les manuels sont évalués avec la participation des élèves, des enseignants, des parents d'élèves, des encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et des didacticiens. Les résultats de ces évaluations périodiques permettent de réviser les documents afin d'atteindre une meilleure qualité pour un enseignement plus perfor-

---

17. Il s'agit d'équipes de trois à quatre personnes, toutes locutrices natives de la langue, et impliquées soit dans l'alphabétisation dans la langue, soit dans l'enseignement formel. Il y a également toujours un ou plusieurs linguistes dans l'équipe avec le niveau maîtrise au moins.

mant et pour permettre au ministère de disposer de documents plus adéquats pour la généralisation progressive. Les manuels suivants ont été élaborés :

### **Manuels pour la petite enfance**

Pour tenir compte du contexte socioculturel burkinabé, des efforts importants de création et d'adaptation ont été réalisés pour permettre de disposer de matériel didactique et ludique pour les Espaces d'Éveil Éducatif.

Nous citons les plus importants qui sont :

- guide du Parent éducateur Volontaire (PEV) : psychologie de l'enfant, pédagogie ;
- fiches d'activités ludiques ;
- recueil de chants, de contes, de proverbes ;
- fiche de coloriage et d'exercices graphiques ;
- fiches de pré mathématique ;
- etc.

### **Manuels pour l'école primaire bilingue**

Pour l'école primaire bilingue, les documents suivants en langue nationale ou en bilingue ont été élaborés pour chacune des huit langues opérationnelles :

#### **a. Documents pour la première année**

- 1 syllabaire ;
- 1 guide de causerie-débats, de lecture et d'écriture pour les maîtres ;
- 1 document de calcul ;
- 1 guide de calcul pour les maîtres ;
- 1 guide de langage pour l'enseignement du français oral.

#### **b. Documents pour la deuxième année**

- 1 document de grammaire de la langue dans la langue;

- 3 documents du CE classique, adaptés et/ou traduits : histoire, géographie, sciences d'observation ;
- 1 document de calcul 2<sup>ème</sup> année bilingue et son guide ;
- 1 document de lecture-expression-compréhension du français et son guide ;
- 1 guide de langage 2<sup>ème</sup> année.

#### c. Documents pour la troisième année

- techniques d'expression (langues nationales);
- calcul 3<sup>ème</sup> année ;
- grammaire française ;
- conjugaison française ;
- documents de 4<sup>ème</sup> année des écoles classiques.

#### d. Documents pour la quatrième et la cinquième année

Les documents de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année sont les mêmes que ceux 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année des écoles primaires classiques, étant donné que les élèves auront à subir les mêmes examens en français que ceux des écoles classiques.

S'ajoutent à ces documents de l'école classique, des fiches pédagogiques pour l'enseignement des techniques d'expression écrite et orale en langues nationales.

### Manuels pour le CMS

Dans les Collèges Multilingues Spécifiques, les élèves utilisent les documents suivants :

- tous les documents de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> des collèges classiques ;
- un manuel et son guide pour l'apprentissage d'une des trois grandes langues de communication du Burkina Faso que sont : le moore, le dioula et le fulfulde ;
- un manuel et son guide pour l'enseignement d'un anglais opérationnel axé sur les compétences de communication ;

- des fiches techniques pour les enseignements de culture et de production.

## 3.2. Stratégie de formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques

### Formation au niveau des 3E

L'encadrement pédagogique au niveau des 3E est assuré par des parents-éducateurs et des « comités de pilotage » qui ont bénéficié d'une formation en alphabétisation, en français fondamental, en psychologie de l'enfant, en santé-nutrition, en activités ludiques, en gestion, en suivi et évaluation des activités génératrices de revenus. Leurs compétences sont par ailleurs renforcées par les occasions d'échanges inter 3E.

Au cours de ces formations, l'ensemble des participants (parents éducateurs, comités de pilotage, cuisinières) s'approprient du mécanisme de fonctionnement d'un 3E à travers les modules suivants :

- définition et concepts clés du 3E,
- politique nationale de développement intégré de la petite enfance,
- contenu pédagogique de l'encadrement de la petite enfance (programme annuel, emploi du temps, cahier de préparation, travaux manuels etc.).

Des modules spécifiques sont dispensés aux membres des Comités de Pilotage (COPI) des 3E pour leur permettre de maîtriser leurs rôles et responsabilités, mais aussi les tâches à réaliser pour le bon fonctionnement d'un 3E. Ils se sont également appropriés du cahier de charge de la communauté et se sont initiés à l'élaboration et l'exécution d'un plan d'action annuel.

La formation des cuisinières met l'accent sur :

- l'étude des 3 groupes d'aliments et des maladies liées à la malnutrition,
- la confection d'un menu,
- le calcul d'une ration alimentaire,
- l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine.

La formation des cuisinières est soutenue par des séances pratiques de démonstration (préparation de mets à base de produits locaux). Des sorties terrains sont également réalisées dans des 3E opérationnels pour compléter les informations en contact direct avec des expériences concrètes.

### **Formation au niveau de l'école primaire bilingue**

Les maîtres des écoles primaires bilingues sont ceux des écoles classiques. Le contenu et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage à l'école bilingue étant différents de ceux pratiqués dans les écoles classiques, des dispositions sont prises pour assurer des formations ciblées pour la maîtrise des techniques et des contenus d'enseignement dans les écoles bilingues au bénéfice des enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des responsables des directions centrales et déconcentrées du MEBA, des professeurs des écoles de formation professionnelle des maîtres. Chaque année les diverses formations sont réalisées autour d'au moins 26 modules différents.

Les enseignants de la première année des écoles bilingues suivent pendant six semaines, la formation aux modules suivants :

- Initiation à la transcription de la langue nationale qui servira de médium en complémentarité avec le français. Cette formation de deux semaines permet aux enseignants de se familiariser avec les sons et les graphèmes de la langue, mais surtout de maîtriser le code orthographique de la langue et de faire



des applications à travers des exercices de techniques d'expression orale et écrite.

- Apprentissage durant trois semaines des démarches méthodologiques d'enseignement en langue nationale des quatre modules suivants : causerie-débats, lecture, écriture, calcul oral et écrit.
- Apprentissage de la démarche méthodologique d'enseignement du français oral ;
- Apprentissage de la démarche méthodologique d'enseignement des aspects des deux modules : production et culture ;
- Initiation aux méthodes d'éducation active et à l'art de la décoration de la classe
- Apprentissage des techniques d'auto-évaluation assistée des apprentissages.

Les enseignants de la deuxième année des écoles bilingues suivent pendant six semaines, la formation à la maîtrise des modules suivants :

- Recyclage en transcription des langues nationales : elle vise à consolider les acquis de la formation en première année et à outiller les enseignants par rapport aux difficultés rencontrées au cours de leurs pratiques de l'écrit des langues nationales au cours de l'enseignement en 1<sup>ère</sup> année des écoles bilingues.
- Grammaire de la langue nationale : ce module vise à amener les enseignants à découvrir et maîtriser la grammaire de la langue nationale qu'ils utilisent comme médium dans leur école bilingue. Cette maîtrise est indispensable puisque les enseignants doivent enseigner cette grammaire à leurs élèves en deuxième année.
- Calcul 2<sup>ème</sup> année en langues nationales : les enseignants s'approprient les contenus et les démarches méthodologiques de l'enseignement du calcul en deuxième année des écoles bilingues : arithmétique, géométrie et système métrique.

- Expression-compréhension : ce module qui utilise la langue nationale comme médium, permet l'appropriation des sons et des graphies du français en allant des sons et graphies communes, du simple au complexe. Ce module permettra aux enseignants d'apprendre la lecture, l'expression et la compréhension du français et l'acquisition d'un important stock de vocabulaire français du niveau de la 3<sup>ème</sup> année des écoles classiques.
- Pédagogie des disciplines en langues nationales (histoire, géographie et sciences d'observation). Elle utilise des démarches méthodologiques similaires à celles de l'enseignement de ces disciplines en français, mais vise surtout à consolider la lecture et l'écrite en langue nationale sur des thèmes divers, mais également à faciliter l'acquisition de connaissances liées à ces disciplines.
- Production et culture et travaux pratiques et manuels : les enseignants, à travers des activités pratiques, apprennent à maîtriser les contenus et les démarches pédagogiques de ces modules qu'ils auront à dispenser à leurs élèves. Ces modules cherchent à intégrer les enfants à leur milieu et à leur culture, mais également constituent, au niveau de la production, des champs d'application des notions théoriques étudiées en classe. En effet, les planches du jardin permettent l'étude des figures géométriques, des notions de périmètre, de surfaces, d'intervalles, de rendements etc.
- Les formations aux modules de techniques d'évaluation permettent aux enseignants d'appliquer le système d'auto-évaluation assistée aux disciplines de la deuxième année d'école bilingue.

En troisième année les enseignants des écoles bilingues bénéficient durant cinq semaines de la formation aux disciplines suivantes :

- Techniques d'enseignement des disciplines d'éveil (histoire, géographie, science d'observation) en français : cet enseignement s'appuie sur les acquis en langues nationales des notions dans ces disciplines pour faciliter l'acquisition de ces disciplines en français.
- Grammaire française : elle est enseignée en utilisant la langue nationale comme médium et en rappelant en introduction de chaque leçon, le résumé de la notion équivalente enseignée en langue nationale. La suite de la leçon et les exercices d'application se font essentiellement en français.
- Conjugaison française : elle part de la maîtrise en langue nationale des concepts relatifs au système temps-aspect-mode, pour faciliter l'enseignement de la conjugaison française.
- techniques d'expression écrite et orale en langue nationale et en français : les enseignants apprennent à leurs élèves en langue nationale puis immédiatement en français, chacune des techniques d'expression orale (exposé, récit compte rendu...) et chacune des techniques d'expression écrite (lettre, compte rendu, récit, narration description...).
- Calcul (techniques de transfert des langues nationales au français et technique de résolution des problèmes) en utilisant alternativement la langue nationale et le français.
- Les formations aux modules de techniques d'évaluation des diverses disciplines suivant les principes de l'auto évaluation assistée à partir de critères hiérarchisés de difficultés croissantes.

Enfin, au cours des diverses formations les enseignants se retrouvent en groupes linguistiques à l'issue de chaque leçon d'essai pour les simulations et la découverte des concepts nouveaux. Au cours de cette dernière partie et pour une meilleure maîtrise des concepts nouveaux, les groupes linguistiques ont échangé avec les concepteurs/adaptateurs et traducteurs des documents concernés afin d'élucider au mieux le contour de certains concepts.

## Formation des encadreurs pédagogiques, des professeurs des ENEP

Au niveau de l'éducation bilingue les encadreurs pédagogiques sont les mêmes que ceux de l'école classique, mais eux aussi reçoivent une formation spécifique propre à l'éducation bilingue. Ces formations portent sur les mêmes modules que les enseignants de première, deuxième et troisième année telles que décrites plus haut, mais elle se déroulent en moins de temps. S'ajoutent à ces modules celles relatives au suivi et à l'appui-conseil des écoles bilingues.

Depuis la troisième phase de l'expérimentation de l'éducation bilingue, le MEBA a donné des instructions pour l'introduction de modules de formation à la méthodologie bilingue dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) où les élèves-maîtres reçoivent leur formation initiale<sup>18</sup>.

Par ailleurs, la formation des enseignants et des encadreurs en poste est assurée par des Équipes Pédagogiques Régionales (EPR).

Certaines conventions institutionnelles ont ainsi pu voir le jour :

- création, formation et mise en œuvre de treize Équipes Pédagogiques Régionales pour l'éducation bilingue ;
- révision des programmes des cinq ENEP et du Centre de Formation Pédagogique et Pastorale (CFPP) de l'Église Catholique pour la prise en compte de modules d'éducation bilingue dans la formation initiale des enseignants ;
- révision des programmes de l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK), pour la prise en compte de modules d'éducation bilingue dans la formation initiale des

---

18. Cf. arrêté N°14/MEBA/SG/ENEP du 10 mars 2004 portant institution de la formation à la transcription des langues nationales et à la didactique de l'enseignement bilingue dans les ENEP.

Instituteurs Principaux, des Conseillers Pédagogiques Itinérants et des Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré.

## Formation au niveau des professeurs des CMS

Quant aux professeurs des CMS, ils sont ceux du premier cycle du secondaire et reçoivent une formation spécifique pour la conduite des disciplines additionnelles qui ne font pas partie du programme habituel d'enseignement. Les formations des enseignants des CMS portent sur les disciplines suivantes :

- Préparation des professeurs à l'enseignement de la langue nationale qui a été utilisée comme médium en complémentarité avec le français à l'école bilingue ou langue nationale une (LNI). Elle vise à amener les professeurs à pouvoir développer chez les élèves en LNI, des compétences de communication orale et écrite, et des compétences textuelles.
- Préparation des professeurs à l'enseignement des trois langues nationales de communication du Burkina que sont le moore, le jula et le fulfulde. Chacune de ces langues qui doit être comme deuxième langue nationale (LN2), au choix des élèves qui ne les maîtrisent pas, sont enseignées (en attendant l'Approche Par Compétence) selon les principes de l'approche communicative qui intègre les méthodes et techniques les plus utilisés aujourd'hui en didactique des langues secondes et étrangères.
- La formation des professeurs de production vise à leur permettre de former les élèves aux divers aspects théoriques et pratiques de la production animale et végétale. Cette formation prend également en compte les divers métiers porteurs de la zone : menuiserie métallique et bois, maçonnerie, etc.
- La formation des professeurs pour les activités culturelles vise à les rendre aptes à amener les élèves à maîtriser les techniques d'expression musicale, à exécuter des pas de danse en rapport avec un rythme donné, à maîtriser les techniques

d'expression théâtrale, à exploiter les techniques du dessin et de la peinture etc.

### **3.3. La stratégie institutionnelle**

L'éducation bilingue s'inscrit dans un cadre juridique et administratif fondé sur des textes officiels, notamment la loi N°013/ADP de 1996 d'orientation de l'éducation, sur des recommandations d'instances sur l'éducation (États Généraux de l'éducation, Assises Nationales sur l'éducation), le contrat de coopération OSEO-MEBA et ses avenants ainsi que les arrêtés et lettres circulaires du MEBA et les arrêtés du MESSRS.

Sont abordées ici les stratégies d'implication des divers acteurs et l'organisation de la réponse à la demande d'éducation bilingue (ouverture d'écoles bilingues ou transformation d'école classique existante en école bilingue).

#### **L'implication des divers acteurs**

L'une des particularités de l'innovation éducative présentée ici est qu'elle est mise en œuvre par la société civile en partenariat avec le MEBA, démantèlement de l'État.

Afin d'assurer la pleine participation des communautés de base, la stratégie de mise en œuvre met un accent particulier sur l'implication des parents d'élèves dans tout le processus : mise en place des infrastructures (participation à la construction sous forme d'investissement humain), élaboration du curriculum, transmission des connaissances surtout dans les domaines de la production et de la culture, achat des fournitures scolaires, etc. Ainsi, les parents se sentent concernés et s'approprient la nouvelle forme d'éducation qui s'adapte au milieu, intègre leurs valeurs et leur culture et les revalorise. On a fait appel à leurs domaines de compétences pour aider les maîtres à animer en classe ou au village les activités culturelles et de production.

Ainsi le village entre en classe et la classe va au village, c'est un va-et-vient mutuellement enrichissant.

Pour maximiser la participation (et limiter les résistances à l'innovation), les promoteurs ont décidé et rendu effective dès le début de l'expérimentation et tout au long de sa mise en œuvre l'implication et la participation des partenaires sociaux que sont les syndicats de l'éducation de base et les associations de parents d'élèves et de mères éducatrices. Des activités de plaidoyer ont été également réalisées auprès des communautés bénéficiaires, des autorités administratives et politiques (ministres, députés, gouverneurs de régions, hauts-commissaires, préfets, maires, directeurs centraux et déconcentrés des ministères en charge de l'éducation), des autorités coutumières et religieuses, des professionnels de l'information etc.

L'une des précautions également prises est que l'expérience pilote du début de l'expérimentation (cf. chapitre 2) a été délibérément réduite à deux cohortes totalisant 55 élèves hors âge scolaire (9-14 ans pour limiter les risques sur les enfants en cas d'échec), une seule langue nationale, le moore, en complémentarité avec le français. L'expérimentation pilote a été conduite à son terme, les élèves confrontés aux examens officiels et c'est seulement à la lumière des résultats de cette évaluation indépendante et des leçons tirées que la décision a été prise de procéder à l'extension géographique, puis linguistique de l'innovation.

### **L'offre d'éducation bilingue en réponse à la demande des communautés**

Sous la réforme de l'éducation en 1979-1984 (cf. ch. 2), c'était l'administration centrale de l'éducation qui décidait du lieu d'implantation des écoles expérimentales. Étant donné le contexte de diglossie qui a engendré, entre autres, la méfiance vis-à-vis de toute utilisation des langues nationales à l'école, les résistances

n'ont pas manqué et des parents d'élèves, y compris des responsables chargés de la mise en œuvre de la réforme, venaient retirer leurs enfants ou prévenaient leurs parents de la future implantation d'une école expérimentale dans leur zone pour qu'ils mettent leur progéniture à l'abri. Instruits par ce type de comportement, et malgré les résultats très satisfaisants et incontestables enregistrés par les écoles bilingues aux examens officiels (cf. chapitre suivant), le MEBA s'est gardé d'ouvrir des écoles primaires bilingues ou d'autoriser la transformation d'écoles primaires classiques en écoles primaires bilingues sans l'accord préalable des parents d'élèves. Il a choisi de convaincre par la qualité de l'éducation et les bons résultats. Ainsi, c'est par la lettre circulaire N° 2002-098/MEBA/SG du 18 mai 2002 que le MEBA informera la population de la possibilité de transformation d'écoles classiques en écoles bilingues ; la lettre circulaire N° 2003-127/MEBA/SG/DGEB du 25 juillet 2003 précisera la procédure et les conditions de la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues et de l'ouverture de nouvelles écoles bilingues.

Malgré cette approche prudente, le MEBA a enregistré de nombreuses demandes d'ouvertures ou de transformation en 2003 et plus de 300 en 2004-2005, beaucoup plus de demandes qu'il ne pouvait honorer compte tenu du nombre insuffisant d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques formés à la méthodologie de l'éducation bilingue.

### **3.4. Stratégies de suivi et d'évaluation**

Pour évaluer les performances des élèves, le programme a essayé d'introduire un système d'évaluation basé sur les objectifs avec des instruments d'évaluation critériés et hiérarchisés permettant de comparer chaque apprenant par rapport à une échelle de 4 niveaux d'atteinte progressive des objectifs et de développement des compétences. Bien que cette forme d'évaluation permette de mesurer le niveau réel des élèves par rapport au degré d'atteinte



des objectifs et, par conséquent, de mieux cibler les apprentissages pour de meilleurs résultats, ce changement de système rencontre des difficultés surtout auprès des administrateurs scolaires habitués à additionner des notes et à classer les élèves entre eux pour établir les traditionnels bulletins de notes, et non par rapport à leur degré d'atteinte des objectifs de la formation.

Aussi, afin de ne pas dérouter les administrateurs scolaires, les enseignants et les parents d'élèves non encore préparés pour ce mode d'évaluation, mais aussi pour garantir les possibilités de comparabilité des résultats avec l'enseignement classique, le programme d'éducation bilingue a stratégiquement opté d'utiliser, pour le moment, le système de mesure et d'évaluation des rendements scolaires de l'école classique, exception faite de la 1<sup>ère</sup> année d'éducation bilingue qui utilise un système d'évaluation critérié et hiérarchisé basé sur les objectifs.

Dans tous les cas, le suivi sur le terrain est réalisé périodiquement par les structures compétentes de la DGEB et par les encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers pédagogiques itinérants) en poste dans les provinces.

### **3.5. Développement de partenariat et prise en charge de l'expérimentation**

L'innovation éducative bénéficie d'un partenariat fructueux impliquant la société civile, la communauté des chercheurs, le Gouvernement et ses partenaires au développement.

#### **Le partenariat MEBA-OSEO**

L'OSEO est le partenaire technique et financier du MEBA dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue. Ce partenariat entre dans le cadre d'un contrat de coopération MEBA-OSEO et d'avenants qui ont inscrit l'éducation bilingue comme l'un des axes majeurs de cette coopération.

L'intervention implique pour l'OSEO le développement de relations partenariales, de mécanismes de collaboration et de concertation avec les intervenants ou les acteurs potentiels concernés par les activités de l'école. A titre indicatif, les Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA), les organisations paysannes et les services publics ou privés collaboreront avec les écoles primaires bilingues et l'OSEO selon leurs capacités et leurs compétences, et sur la base d'ententes spécifiques.

L'OSEO, en relation avec le MEBA, assume l'imputabilité de la production des extrants et de l'atteinte des résultats. A ce titre, elle assure, en relation avec le MEBA, l'administration et la gestion des opérations liées au projet. Elle assure également le contrôle de la qualité de l'exécution. Pour y parvenir, un dispositif d'intervention a été mis en place, aux niveaux central, régional et villageois.

### **Le niveau central**

Une équipe du projet composée de six professionnels multidisciplinaires a été constituée. Cette équipe technique basée à Ouagadougou est chargée, sous la responsabilité du Représentant de l'OSEO au Burkina, et en collaboration avec la Direction responsabilisée du MEBA<sup>19</sup> et les autres organisations partenaires, de la programmation, du suivi, de l'évaluation des activités opérationnelles et de la capitalisation de l'expérience.

La Direction responsable de l'éducation bilingue au MEBA est chargée, avec l'OSEO et des consultants institutionnels ou indépendants, de

---

19. De 1994 à 2002 c'est l'Institut National d'Alphabétisation (INA) qui a été désigné comme point d'attache institutionnel de la coopération MEBA-OSEO ; depuis 2003 c'est la Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB) qui a été désignée à cette fin.

- la conception/élaboration des documents de scolarisation bilingue dans les langues nationales ;
- la formation des enseignants et/ou leur recyclage (pédagogie générale et spécifique, transcription et lecture des langues nationales retenues, modules spécifiques au système d'éducation bilingue) ;
- du suivi et de l'appui-conseil pédagogique selon un rythme et avec des instruments arrêtés de commun accord.

Le MEBA prend en charge et affecte dans les écoles bilingues, le personnel enseignant déjà formé dans les ENEP et mandate les responsables régionaux et provinciaux, les inspecteurs et conseillers pédagogiques pour les tâches de suivi et d'appui-conseil.

### **Le niveau régional et provincial**

L'OSEO et la DGEB collaborent à ce niveau avec les Directions Régionales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DREBA) et les Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA) qui sont chargées de :

- participer aux missions préparatoires sur les sites ;
- suivre les activités concernant la construction des écoles, le recrutement des élèves et l'ouverture des écoles, la formation des maîtres et le suivi-appui conseil de la mise en œuvre dans les écoles primaires bilingues ;
- mener des évaluations comparatives périodiques entre écoles primaires bilingues et entre écoles primaires bilingues et écoles primaires classiques.

### **Le niveau des communautés de base**

Dans une communauté de base où existe une organisation paysanne de développement partenaire celle-ci et le bureau de l'association des parents d'élèves sont chargés de la mise en œuvre de l'école bilingue au niveau de ce village. On peut citer

à titre d'exemple l'Association Manegdbzânga (développement pour tous) dans le Département de Loumbila (20KM de la capitale), l'Association Nongtaaba (aimons-nous mutuellement) de Zaka à 165 km de Ouagadougou. Ces associations ont beaucoup contribué à la mobilisation sociale des communautés pour l'éducation bilingue

## **Le partenariat avec la société civile**

### **a. Le privé non confessionnel**

C'est au cours de l'année scolaire 1998-1999 que le privé non confessionnel, à travers l'association « aide directe » de Tanyoko (province du Sanmatenga), s'est engagé dans le processus d'éducation bilingue. L'école primaire classique de six (6) classes de Tanyoko, construite, équipée et gérée par cette association, a été progressivement transformée en école bilingue de cinq classes.

Cette association a par la suite ouvert deux autres écoles bilingues respectivement à Silmiyiri au secteur 23 de Ouagadougou et à Zionsguo dans la commune rurale de Bousma, province du Sanmatenga, portant ainsi le nombre d'écoles privées bilingues non confessionnelles à trois. Ces écoles ont bénéficié du soutien de l'OSEO dans les domaines suivants : formation des enseignants, dotation en matériels didactiques, suivi, appui-conseil et évaluation.

### **b. L'Église catholique**

L'Église catholique qui avait prêté ses écoles à l'État en 1969 a décidé de les reprendre au cours de l'année scolaire 1999-2000, soit trente ans après. Comme cette reprise a coïncidé avec le début de l'élargissement géographique et linguistique de l'éducation bilingue, certains diocèses ont décidé de s'engager dans le bilinguisme en cours.

C'est ainsi qu'au cours de l'année scolaire 2002-2003, le Diocèse de Kaya, suivi de celui de Koupèla se sont engagés dans le processus de transformation de leurs écoles en écoles bilingues. Les autres diocèses s'engagent ensuite progressivement.

Afin de soutenir les efforts de ces diocèses coordonnés par le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC), l'OSEO a signé une convention de partenariat avec l'Enseignement Catholique le 31 janvier 2003. A travers ce partenariat l'OSEO apporte son appui pour :

- la prise en charge des missions de prospection et de négociation sociales avec les populations bénéficiaires ;
- la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques pour
- la pratique de l'éducation bilingue ;
- la dotation en matériels didactiques ;
- la formation des parents éducateurs et des cuisinières pour les 3E ;
- le suivi et l'appui conseil ;
- l'évaluation et l'appui institutionnel.

### **Le partenariat dans le financement de l'expérimentation**

Une innovation comme l'éducation bilingue demande, en plus de la conviction et de l'engagement moral, des compétences techniques et une mobilisation de moyens humains, matériels et financiers à la hauteur des enjeux du programme.

C'est pourquoi l'OSEO, qui a pris en charge le financement de la première phase de l'expérimentation de l'innovation, a été heureuse de bénéficier, dès la deuxième phase, de l'appui d'autres partenaires de coopération qui, appréciant positivement l'éducation bilingue et ses résultats, ont décidé d'apporter leur appui financier pour une meilleure réussite de l'extension géographique et linguistique de l'innovation.

## Répartition des Écoles Bilingues selon le partenaire au développement

Les partenaires de l'OSEO dans l'extension de cette expérimentation sont l'Ambassade Royale des Pays-Bas, la Coopération Suisse, Intermon-Oxfam, Voisins Mondiaux-PRECAP/K, l'Association Manegdbzânga (AM), et l'Église Catholique.

Le tableau ci-dessous montre la répartition du nombre d'écoles bilingues réalisées par partenariat en 2004/2005 et en 2005/2006.

Tableau 3.2. La répartition des écoles bilingues selon le partenaire technique et/ou financier en 2002/2003, en 2004/2005 et en 2005-2006

Année	2002/2003		2004/2005		2005/2006	
	Nbre d'écoles	Nbre d'élèves	Nbre d'écoles	Nbre d'élèves	Nbre d'écoles	Nbre d'élèves
OSEO/Pays-Bas	15	1 734	15	2 341	15	2 428
OSEO/AM/ Intermon	6	783	7	1 130	7	1 189
OSEO/Intermon/ Dakupa	-	-	5	457	5	657
OSEO/Intermon/ Voisins Mondiaux / PRECAP-K	4	351	5	779	5	864
OSEO/Coopération Suisse (DDC)	6	433	6	865	6	955
OSEO/Église Catholique	25	1 446	32	3 019	30	3 201
OSEO/Promoteurs Privés	3	299	3	294	3	422
OSEO/Écoles clas- siques transformées	1	58	37	2 926	41	4 546
Total général	60	5 104	110	11 811	112	14 262

## Répartition du co-financement de l'expérimentation

Les coûts de la mise en œuvre de l'expérimentation de l'éducation bilingue sont supportés par un co-financement de l'OSEO et de ses partenaires financiers que sont l'Ambassade Royale des

Pays-Bas, la Coopération Suisse, Intermon-Oxfam, et l'Église Catholique.

La contribution de tous ces partenaires permet la prise en charge financière des activités du programme telles que :

- la construction et l'équipement des complexes scolaires selon les normes recommandées par l'État burkinabé ;
- la conception, l'édition, la reproduction du matériel didactique et des outils de la formation ;
- la formation des acteurs : enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, cadres des directions centrales, régionales et provinciales du MEBA ;
- la prise en charge des salaires des chargés de programme ;
- l'acquisition de moyens roulants pour le travail de terrain ;
- la prise en charge des frais de suivi et d'appui-conseil ;
- la prise en charge des frais des études diverses, des consultations et des audits ;
- la prise en charge des missions d'évaluation ;
- Etc.

A ces efforts financiers et matériels des partenaires de coopération, il faut ajouter la participation très importante de l'État burkinabé à travers :

- la prise en charge des salaires et indemnités des fonctionnaires impliqués dans l'innovation : enseignants, instituteurs principaux, conseillers pédagogiques, inspecteurs, administrateurs scolaires ;
- la dotation en livres des quatrième et cinquième années des écoles primaires bilingues qui utilisent les mêmes documents que dans le classique ;
- la dotation parfois de compendiums métriques et autres équipements.

Au niveau de l'Église Catholique, sa participation financière est encore plus grande. Elle comprend les aspects suivants :

- la construction/réhabilitation et l'équipement des complexes scolaires selon les normes recommandées par l'État burkinabé ;
- la prise en charge des salaires et indemnités des employés et encadreurs impliqués dans l'innovation : enseignants, instituteurs principaux, conseillers pédagogiques, administrateurs scolaires ;
- la dotation en livres des quatrième et cinquième années des écoles bilingues catholiques qui utilisent les mêmes documents que dans le classique ;
- la dotation dès que possible de compendiums métriques et autres équipements.

### **La participation des parents d'élèves**

La participation des parents d'élèves n'est pas seulement monétaire, mais aussi en nature ou sous forme de participation à des activités qui ont un prix, mais qui sont réalisées gracieusement par les parents (pères et mères d'élèves). Citons entre autres :

- la mise à disposition d'un terrain (8 à 10 ha) pour la construction des infrastructures scolaires ;
- la participation aux travaux de mise en place des complexes scolaires : ramassage des agrégats (sable, moellons, gravier...), prestation gratuite de main d'œuvre non spécialisée pour les travaux de construction. Cette participation réduit considérablement le coût des infrastructures scolaires ;
- l'achat des fournitures scolaires : ardoises, cahiers, stylos, crayons, gommes, règles, équerres, compacts, craie, sacs d'écolier ;
- l'alimentation des enfants pendant la scolarité : argent de poche ou participation à la cantine scolaire ;
- la cotisation des parents d'élèves ;



- la participation à l'animation de certains cours à l'école : culture (chant, contes, proverbes, musique traditionnelle), production (appui à la mise en place des activités productives des élèves (agriculture, jardinage, élevage, maroquinerie, vannerie) ;
- la prise en charge d'une bonne partie des frais de fonctionnement des établissements scolaires.

Une estimation financière de cette participation des parents d'élèves montre que les efforts consentis pour la formation de leurs enfants sont considérables. Cette participation des parents d'élèves est plus importante au niveau des écoles primaires bilingues parce que les parents se sentent plus concernés, l'école primaire bilingue est leur école, c'est l'école du village et non plus simplement l'école au village.

Dans le cadre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) lancé par l'État en 2001, étaient prévues a)- la construction et l'équipement de 20 à 25 écoles bilingues par an, b)- la prise en charge, pour compter de la rentrée scolaire 2003-2004, d'une bonne partie des coûts de mise en œuvre de l'éducation bilingue. Cependant rien de consistant n'a été mis en application sur le terrain et aucune explication n'a été donnée. Toutefois l'engagement des autorités successives à la tête du MEBA pour l'éducation bilingue ne présageait pas d'une non prise en compte de cette importante innovation co-gérée par le MEBA et l'OSEO par ce vaste programme d'appui à l'éducation de base au Burkina Faso.

### **Les coûts de l'expérimentation**

Toute expérimentation coûte cher et celle entreprise dans le cadre de cette collaboration MEBA-OSEO ne fait pas exception à la règle. On peut noter cependant que plusieurs dispositions ont contribué à limiter le coût de l'expérimentation. Les dispositions particulièrement déterminantes ont été :

- la participation des parents d'élèves, notamment dans la réalisation des constructions ;
- la réduction d'un an opérée sur la durée de la scolarité, qui permet de faire des économies à divers niveaux (un an de salaire d'enseignant, économie d'une salle de classe et d'un logement du maître, des manuels et fournitures, de la cotisation des parents d'élèves etc.).

Nous examinons ci-dessous les effets de ces dispositions sur les coûts de l'éducation bilingue, en regardant les divers niveaux du continuum éducatif.

### Les coûts au niveau des 3E

Les coûts de fonctionnement de ces centres tournent autour de 25 000 F CFA par an et par enfant. Ils sont largement inférieurs à ceux des écoles maternelles dans les zones urbaines dont les coûts annuels par enfant varient de 50 000 CFA à 250 000 F CFA.

### Les coûts au niveau des écoles primaires bilingues

Une étude de cas comparative des coûts d'investissement et de fonctionnement entre l'école classique et l'école bilingue du village de Nomgana a établi ces coûts comme l'indique le Tableau 3.3 (cf. Korgho, 2001) :

Tableau 3.3. Coûts annuels par élève des écoles primaires classiques et bilingues du village de Nomgana (département de Loumbila, province d'Oubritenga)

Nature du coût unitaire en francs CFA	École Bilingue		École Classique	
	Effectif réel	Effectif idéal	Effectif réel	Effectif idéal
Coût unitaire d'investissement (construction et équipement)	23 299	14 818	52 965	36 369
Coût unitaire de fonctionnement	54 148	44 176	51 997	42 836
Total	77 447	58 994	104 962	79 205

Source: Korgho (2001:17).

Le tableau révèle que le coût de revient réel par élève et par an s'établit comme suit en 2001 :

- École primaire bilingue de Nomgana : 77 447 F CFA ;
- École primaire classique de Nomgana : 104 962 F CFA .

Korgho (2001) explique que pour établir le coût moyen unitaire d'un diplômé, on multiplie le coût de revient annuel par le nombre d'années-élève. Selon cette estimation, un diplômé au CEP revient moins cher à l'école primaire bilingue de Nomgana qu'à l'école primaire classique du même village. En effet, son étude révèle qu'un diplômé au CEP coûte théoriquement 455 388 F CFA à l'école primaire bilingue de Nomgana contre 3 879 396 F CFA à l'école primaire classique de Nomgana soit un écart de 3 424 008 F CFA .

En termes de PIB annuel par tête d'habitant, ces coûts représentent respectivement 283 % et 2 409 %.

Le tableau suivant indique les taux de rendement interne des deux écoles de Nomgana selon les estimations de l'étude de Korgho (2001).

**Tableau 3.4. Indicateurs de rendement interne des coûts des écoles primaires classiques et bilingues du village de Nomgana**

Nature des indicateurs	École bilingue	École classique
Les chances d'obtenir le CEP	72 %	14 %
Durée normale du cycle	4 ou 5 années scolaires	6 années scolaires
Durée moyenne d'un élève diplômé	6 années-élèves	37 années-élèves
Coefficient d'augmentation des coûts	1,47 %	6,16 %
Taux de rendement interne	68 %	16 %
Coût de revient annuel par élève	77 447 F.CFA ou <b>118,06 €</b>	104 962 F.CFA ou <b>160 €</b>

## **les coûts au niveau des CMS**

Les coûts de fonctionnement des CMS sont plus élevés que ceux des collèges classiques en raison du surplus des matières spécifiques dans les CMS, à savoir les trois langues nationales, l'agronomie, la zootechnie, la culture, l'informatique et la comptabilité.

S'il est vrai que ces établissements sont des établissements publics il n'en demeure pas moins que les charges d'investissement et d'autres charges de fonctionnement ou de mise en œuvre sont supportées par l'OSEO tant à Loumbila qu'à Dafinso.



# Chapitre 4.

## Résultats de l'éducation bilingue

Les résultats de l'éducation bilingue concernent les acquis scolaires et les résultats non scolaires : résultats des recherches réalisées, matériels didactiques conçus, acquis économiques, résultats des activités culturelles et de production, impact de la participation des parents d'élèves.

### 4.1. Les résultats des acquis scolaires post-experimentation

Au niveau de l'efficacité interne, le *tableau 4.1.* ci-dessous, qui retrace les taux de flux de 1998 à 2001 des écoles bilingues et des écoles classiques, montre que, quel que soit l'indicateur choisi (taux de promotion, taux de redoublement, taux d'abandon), les écoles bilingues témoignent d'une efficacité interne plus importante tant au niveau des filles que des garçons.

Tableau 4.1. Évolution comparée des taux de flux de 1998 à 2001 des écoles bilingues et des écoles classiques

		1998/99	1999/2000	2000/2001
<b>Écoles bilingues</b>				
<b>Taux de promotion</b>				
	Garçons	42,02 %	51,81 %	47,06 %
	Filles	40,08 %	36,77 %	39,91 %
	Total	88,10 %	88,58 %	86,87 %
<b>Taux de redoublement</b>				
	Garçons	9,73 %	6,41 %	6,72 %
	Filles	6,22 %	3,90 %	3,70 %
	Total	15,95 %	10,31 %	10,50 %
<b>Taux d'abandon</b>				
	Garçons	1,17 %	0,28 %	2,31 %
	Filles	0,77 %	0,84 %	0,21 %
	Total	1,95 %	1,11 %	2,52 %
<b>Écoles Classiques</b>				
<b>Taux de promotion</b>				
	Garçons	39,46 %	38,49 %	40,63 %
	Filles	32,44 %	30,96 %	33,59 %
	Total	71,90 %	69,45 %	74,22 %
<b>Taux de redoublement</b>				
	Garçons	11,71 %	11,92 %	10,00 %
	Filles	7,69 %	8,22 %	7,19 %
	Total	19,40 %	20,14 %	17,19 %
<b>Taux d'abandon</b>				
	Garçons	6,19 %	6,58 %	3,75 %
	Filles	2,51 %	3,84 %	4,84 %
	Total	8,70 %	10,41 %	8,59 %

Source : Suzanne, TOE/SIDIBE 2002 : 52-53;56-57.

Mais, les résultats scolaires les plus importants sont ceux des examens officiels organisés par l'État et ceux-ci concernent surtout les écoles primaires bilingues.

Les tableaux et les graphiques présentent les résultats scolaires cumulés de juin 1998 à juin 2006. Il est important de préciser qu'il n'y a pas eu d'élèves présentés aux examens en 1999, en 2000 et en 2001. En effet, la promotion de la phase pilote a été

constituée d'une seule cohorte de 55 élèves de 9 à 14 ans de 1994 à 1998. C'est à l'issue des résultats positifs de l'évaluation comparative de décembre 1996 organisée entre quatre classes de 5<sup>ème</sup> année des écoles classiques et les deux classes expérimentales bilingues qui n'avaient que 2 ans et 3 mois de scolarité, que les élèves d'âge scolaire ont été recrutés annuellement à partir d'octobre 1997.

Ce sont ces élèves qui se sont présentés aux examens en juin 2002 après cinq années de scolarité bilingue. L'expérimentation d'une scolarité bilingue de quatre ans pour des jeunes de 9-14 ans a été rééditée à Dafinso (15 km de Bobo, la deuxième ville du Burkina) dans un bilinguisme dioula-français à partir de la rentrée scolaire d'octobre 1998 au vu du succès au CEP de juin 1998 des élèves de l'expérimentation de la phase pilote.

## Présentation des résultats au CEP

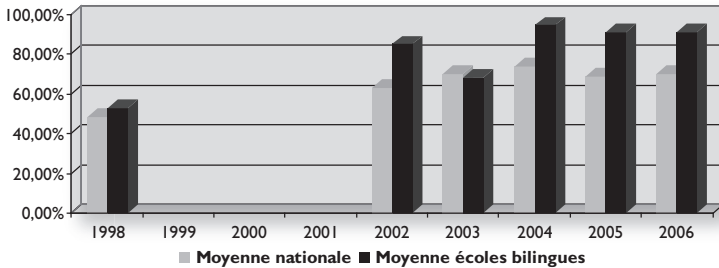
Tableau 4.2. Résultats des écoles bilingues au certificat d'études primaires des sessions de juin de 1998 à juin 2006 comparativement aux moyennes nationales

Année	Écoles bilingues				Moyenne nationale*
	Nombre d'écoles	Nombre de langues nationales	Nombre de candidats présentés	Taux de succès (scolarité de 5 ans, adolescents 4 ans)	Scolarité en général (6 ans sauf redoublement) (%)
1998	2	1	53	52,83 %	48,60 %
2002	4	2	92	85,02 %	62,90 %
2003	3	1	88	68,21	70,01 %
2004	10	4	259	94,59 %	73,73 %
2005	21	6	508	91,14 %	69,01 %
2006	40	7	960	77,19 %	69,91 %
Total / moyenne			1 960	78,16 %	65,69 %

\* Source : Direction des examens et concours du MEBA



Graphique 4.1. Taux de succès au CEP des écoles bilingues (EB) par rapport aux moyennes nationales de 1998 à 2006



## Observations et commentaires

### Examens de la session de juin 1998

En juin 1998, avec l'autorisation spéciale<sup>20</sup> du Ministre de l'Enseignement de Base, et de l'Alphabétisation, les élèves des écoles bilingues ont pu passer les examens officiels organisés au niveau national et dont les épreuves sont entièrement en français. 28 élèves sur les 53 présentés étaient admis, soit un taux de succès de 52,83 %. Les taux de réussite pour les élèves de l'école classique (*après au moins 6 ans de scolarité entièrement en français*), étaient de 47,08 % au niveau de la circonscription N° 2 de Ziniaré dont relevaient les écoles pilotes, et de 47,42 % au niveau de la Province d'Oubritenga dont relève la circonscription. La moyenne nationale du succès au CEP en juin 1998 était de 48,60<sup>21</sup>. On constate qu'après seulement quatre ans de scolarité bilingue

20. Au vu des textes officiels en vigueur, les écoles expérimentales n'étant pas officiellement reconnues par l'État, les élèves ne pouvaient que se présenter individuellement, en « candidats libres », au certificat ; par ailleurs, les textes requièrent une scolarité minimale de 6 ans pour être pris en compte pour bénéficier de l'entrée en 6e en cas de succès au certificat avec une bonne moyenne, ce qui excluait d'emblée tous ces enfants de l'expérimentation pilote dont la scolarité était de 4 ans. De plus certains de ces élèves des classes expérimentales avaient plus de 14 ans, ce qui les excluait des examens si une autorisation spéciale n'avait pas été accordée.
21. Ce taux de succès a été revu à la hausse par le MEBA car il était de 42 % en 1998 selon la Direction des Examens et Concours du MEBA à l'époque. C'est pourquoi le taux de 42 % avait été repris dans certaines présentations antérieures des résultats de l'éducation bilingue.

dont seulement 2 ans et demi d'utilisation du français, les élèves des écoles expérimentales réussissent mieux aux examens officiels pourtant entièrement en français, que les élèves des écoles classiques qui comptabilisent une scolarité moyenne minimum de six ans d'école entièrement en français.

### **Examens de la session de juin 2002**

Quatre écoles primaires bilingues ont présenté aux examens officiels, 92 candidats ayant cinq ans de scolarité dont 3 ans et demi d'utilisation du français, car pour les premières promotions d'écoles bilingues, toute la première année était entièrement en langue nationale, le français n'était que progressivement introduit à partir de la deuxième année. Aux examens du CEP de juin 2002, l'école bilingue de Goué (province d'Oubritenga) a obtenu un taux de succès de 75,86 %, celle de Nomgana (province d'Oubritenga) a obtenu un taux de succès de 80 % et l'école bilingue privée non confessionnelle de Tanyoko dans la province du Sanmatenga engrangeait un taux de succès de 84,21 %. La langue nationale concernée dans ces trois écoles bilingues était le moore.

Le Centre des adolescents (9-14 ans) de Dafinso (province du Houet) a eu un taux de succès de 100 %. Ces adolescents ont fait 4 ans de scolarité dont seulement 2 ans et ½ de français. La langue nationale concernée était le dioula. La moyenne générale obtenue par ces écoles bilingues est de 85,02 % alors que les moyennes générales des circonscriptions dont relèvent ces écoles sont respectivement les suivantes : Ziniaré II 67,46 % ; Pislá : 78,07 % ; Bobo IV : 52,86 %. La moyenne nationale au CEP 2002 est de 62,90 %.

### **Examens de la session de juin 2003**

En juin 2003 ce sont trois écoles bilingues toutes en zone moorephone qui ont présenté 88 élèves aux examens officiels

dans les mêmes conditions qu'en 2002, c'est-à-dire des élèves ayant seulement cinq ans de scolarité bilingue. A cette session du CEP de juin 2002 les trois écoles bilingues ont obtenu les résultats suivants : i) école bilingue de Goué (province d'Oubritenga) 88,88 %, ii) école bilingue de Nomgana (province d'Oubritenga) 62,06 % et c) école bilingue privée non confessionnelle de Tanyoko (province du Sanmatenga) 53,70 %<sup>22</sup>.

La moyenne générale des écoles bilingues au CEP pour la session de juin 2003 était de 68,21 % alors que la moyenne nationale de juin 2003 était de 70,01 %.

### **Examens de la session de juin 2004**

En juin 2004 ce sont en tout dix écoles bilingues et un centre de jeunes de 9-14 ans dans quatre provinces qui ont présenté 259 élèves aux examens du CEP : cinq écoles bilingues moorephones dans la province d'Oubritenga, deux écoles primaires bilingues dioulaphones dans la province du Houet et un centre dioulaphone des adolescents de 9-14 ans de Dafinso, une école lyèléphone dans la province du Sanguié et deux écoles bilingues moorephones dans la province du Sanmatenga. Les 259 candidats des neuf écoles répondaient aux mêmes conditions de cinq ans de scolarité ou de quatre ans de scolarité pour les jeunes de 9 à 14 ans. Les 10 écoles bilingues et le centre des adolescents ont utilisé trois langues nationales en complémentarité avec le français : 7 écoles bilingues moore-français, 2 écoles et le centre des adolescents pour un bilinguisme dioula-français et l'école bilingue lyèlé-français.

---

22. Cette école qui a obtenu une moyenne de 84,21 % de taux de succès en juin 2002 a connu une baisse significative de ses résultats en 2003. L'une des explications est que la classe d'examen de cette école privée non confessionnelle a manqué de maître pendant au moins un mois parce que le titulaire est parti après avoir réussi à un concours de recrutement d'enseignants organisé par l'État en décembre 2002.

Sur les 259 candidats, 245 ont été déclarés admis au CEP de juin 2004, soit un taux de succès de 94,59 % alors que la moyenne nationale de la même année était de 73,73 %. Les langues nationales utilisées aux côtés du français étaient : moore, dioula, fulfulde et lyèlé.

### **Examens de la session de juin 2005**

En juin 2005, le nombre d'écoles bilingues ayant présenté des candidats aux examens a pratiquement doublé. En effet, c'est vingt et une écoles bilingues ayant utilisé six langues nationales en complémentarité avec le français dans onze provinces qui ont présenté 508 candidats au CEP de juin 2005 dans les mêmes conditions qu'en 2002, 2003 et 2004, c'est-à-dire 5 ans de scolarité pour des enfants d'âge scolaire et 4 ans de scolarité pour les jeunes de 9 à 14 ans. Au total 463 sur les 508 élèves présentés ont été déclarés admis au CEP soit un taux de succès de 91,14 %. La moyenne nationale au CEP de juin 2005 était de 69,01 %. Les langues nationales utilisées aux côtés du français étaient : moore, dioula, fulfulde, lyèlé, dagara et gulmancema

### **Examens de la session de juin 2006**

Le nombre d'écoles bilingues qui présentent des élèves aux examens officiels ne fait que croître, le nombre de provinces et de langues concernées, le nombre de candidats également. En juin 2006, quarante écoles primaires bilingues dans onze provinces ont présenté 960 candidats à l'examen du CEP. Sept langues nationales (moore, dioula, fulfulde, lyèlé, dagara, gulmancema et bissa) ont été utilisées en complémentarité avec le français dans ces 40 écoles primaires bilingues qui ont obtenu une moyenne de succès de 77,19 % contre une moyenne nationale de 69,91 % pour la même session. Ce sont donc en tout 1 960 candidats qui ont été présentés au CEP dans les écoles bilingues ces 6 dernières années avec un taux moyen de 78,16 % de réussite .

Le taux moyen de réussite au niveau national pendant la même période était de 65,69 %.

## 4.2. Les résultats scolaires au niveau des collèges multilingues spécifiques

Nous présenterons d'abord les résultats de fin d'année scolaire dans les CMS avant de présenter les premiers résultats aux examens officiels du BEPC de 2007 et de 2008. Les résultats scolaires se présentent comme suit :

Tableau 4.3. Les résultats scolaires de fin d'année de 2003/2004 à 2005/2006 du CMS de Loumbila

Année scolaire	Variables	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>
2003/2004	Taux de promotion	70,37 %		
	Taux de redoublement	27,78 %		
	Taux d'abandon	01,85 %		
	<b>Effectifs</b>	<b>54</b>		
2004/2005	Taux de promotion	78,79 %	52,63 %	
	Taux de redoublement	18,18 %	39,47 %	
	Taux d'abandon	03,03 %	07,90 %	
	<b>Effectifs</b>	<b>66</b>	<b>38</b>	
2005/2006	Taux de promotion	55,56 %	68,33 %	70,00 %
	Taux de redoublement	37,30 %	20,00 %	30,00 %
	Taux d'abandon	07,14 %	11,67 %	00,00 %
	<b>Effectifs</b>	<b>128</b>	<b>60</b>	<b>20</b>

Tableau 4.4. Les résultats scolaires de fin d'année de 2004/2005 à 2005/2006 du CMS de Dafinso

Année scolaire	Variables	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>
2004/2005	Taux de promotion	64,41 %	
	Taux de redoublement	35,59 %	
	Taux d'abandon	00,00 %	
	<b>Effectifs</b>	<b>59</b>	
2005/2006	Taux de promotion	81,40 %	65,12 %
	Taux de redoublement	16,28 %	34,88 %
	Taux d'abandon	02,32 %	00,00 %
	<b>Effectifs</b>		

Le tableau ci-dessous présente les résultats scolaires d'autres établissements de la province d'Oubritenga dans la même périodes pour faciliter l'interprétation les résultats des CMS.

**Tableau 4.5. Résultats scolaires de fin d'année de quelques établissements secondaires de la Province d'Oubritenga 2005/2006**

Établissement	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon
Lycée privé J.Edouard	50,31 %	30,82 %	18,87 %
CEG de Zitenga	49,65 %	18,29 %	25,36 %
Lycée communal de ziniaré	33,31 %		
CEG de Dapelgo	24,52 %	27,15 %	44,38 %
Lycée provincial de Bassy	56,60 %	29,85 %	13,54 %
Lycée El Micayah	42,42 %	41,28 %	14,30 %
CEG de Donsin	62,76 %	24,47 %	12,77 %
CMS de Loumbila	62,31 %	33,17 %	04,52 %

Source : BFI :MESSRS/DEP 2005

**Tableau 4.6. Les taux de promotion, redoublement et abandon au secondaire**

	2000/2001			2001/2002			2002/2003			Moyenne		
	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon
6 <sup>ème</sup>	59,6	21,8	18,6	60,76	24,26	14,98	60,18 %	23,03 %	16,79 %			
5 <sup>ème</sup>	61,25	24,28	14,47	64,52	24,83	10,64	62,89 %	24,56 %	12,56 %			
4 <sup>ème</sup>	69,45	25,61	4,94	64,97	29,93	5,1	67,21 %	27,77 %	5,02 %			
3 <sup>ème</sup>	35,73	43,16	21,11	32,33	47,95	19,72	34,03 %	45,55 %	20,42 %			
2 <sup>ème</sup>	63,51	16,5	20,99	72,91	16,54	10,55	68,21 %	16,02 %	15,77 %			
1 <sup>ère</sup>	65,37	17,41	17,25	72,2	22,78	5,02	68,79 %	20,09 %	11,12 %			
	-	40,3	-	-	39,35	-		39,82 %				

Source : BFI :MESSRS/DEP 2005

L'examen attentif des différents tableaux révèle que les élèves des deux CMS ont un taux de promotion supérieur à celui des CEG classiques environnants et aux taux moyens de promotion du secondaire au niveau national.

## Résultats du BEPC

Les élèves des CMS ont subi les épreuves du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) du secondaire. Nous présentons ci-après les résultats des années 2007 et 2008.

Année	Institution	Candidats	Admis	%	Moyenne au niveau national
2007	CMS Loumbila&Tanyoko	30	14	46,66	En 2007 = 31,39%
2008	CMS Loumbila	36	14	38,89%	En 2008 = 38,44%
	CMS Dafinso	39	10	25,64%	
	Tanyoko	11	06	54,54	

## Commentaires des résultats au BEPC

On constate que les taux de succès des élèves des 3 CMS en 2007 (46,66%) est au dessus de la moyenne nationale qui est de 31,39%. Aux examens du BEPC de l'année 2008, le taux de succès de Tanyoko est nettement supérieur à la moyenne nationale (38,44%). Si le CMS de Loumbila est juste au dessus de la moyenne nationale, les résultats de Dafinso sont assez décevants. On note des disparités d'un CMS à l'autre et d'une année à l'autre. Il est important de préciser qu'à nos jours, les épreuves du BEPC ne prennent malheureusement pas en compte les aspects importants et innovateurs des programmes des CMS comme les formations aux activités de production, les formations en culture et en langues nationales. De notre point de vue les résultats des élèves des CMS ne sont pas satisfaisants car ils pourraient être meilleurs si le minimum de conditions était réuni au cours de l'expérimentation.

En effet, il faut regretter que ces CMS expérimentaux qui accueillent des sortants des écoles bilingues n'aient pas bénéficié de professeurs en nombre suffisant et avec des qualifications minimum. A Loubila comme à Dafinso il y a très peu de professeurs permanents et les quelques rare envoyés sur le tard étaient souvent des stagiaires et faisaient leurs premiers pas dans l'enseignement. Beaucoup de professeurs des disciplines fondamentales (français, math, physique, chimie) et des disciplines spécifiques (production, culture, langues nationales) sont des professeurs vacataires instables. Les élèves des CMS n'ont donc pas bénéficié d'une qualité d'enseignement comme prévu dans la planification.

Les autorités du MESSRS ont pris conscience de cette situation et commencent à prendre des dispositions pour doter les CMS d'enseignants en nombre et en qualité. Nul doute que ces dispositions amélioreront qualitativement les résultats et l'impact des CMS dont des leçons sont attendues pour leur extension dans le cadre de la réforme du système éducatif. Déjà, durant l'année scolaire 2009-2010, le MESSRS envisage l'ouverture de deux nouveaux CMS.

Nous signalons aussi que les résultats des sortants des écoles bilingues ne sauraient être appréciés à partir des seuls résultats des 3 CMS expérimentaux. En effets, plus de 5 000 élèves ont obtenu leurs CEP au sortir des écoles bilingues, mais se sont inscrits dans les multiples lycées et collèges à travers le Burkina de par la limite d'accueil des CMS. Une étude s'avère indispensable pour faire le point réel des taux de progression et de succès des sortants des écoles bilingues dans l'ensemble dans le pays.

### **4.3 Les résultats des activités non scolaires**

Les trois niveaux du continuum de l'éducation bilingue ont entrepris à des périodes diverses des activités non scolaires. Nous faisons ci-après le point des principaux résultats obtenus.



## Au niveau des espaces d'éveil éducatif (3E)

L'expérience des Espaces d'Éveil Éducatif (3E) étant récente, il serait hasardeux de vouloir en mesurer les résultats atteints. C'est pourquoi nous nous contentons de citer entre autres les éléments suivants des résultats attendus de ces 3E :

- à l'ombre de chaque école primaire bilingue et d'un centre d'alpha devrait fonctionner un 3E ;
- des échanges qualitatifs induits par les 3E ont modifié les contenus et la durée du cycle de l'éducation bilingue ;
- la qualité des services et soins dispensés (en termes d'accès et de réussite) par les parents au sein des familles a augmenté au profit des enfants ;
- l'autofinancement des 3E dans chaque province est une réalité ;
- le taux de mortalité infantile a baissé du fait de l'existence des 3E et de l'alphabétisation et la sensibilisation des mères sur la santé maternelle et infantile ;
- certains préjugés et stéréotypes liés au genre ont évolué d'une manière significative dans le sens de l'équité.
- l'engouement des communautés pour l'éducation de la petite enfance va grandissant et l'activité enregistre la participation de plusieurs partenaires ;
- les résultats scolaires des sortants des 3E sont meilleurs par rapport à ceux des enfants n'ayant pas eu la chance de passer par un 3E ;
- Il y a une réelle opportunité offerte aux mères et aux filles, de par le temps libéré, pour suivre des cours d'alphabétisation, des formations techniques diverses et mener des activités génératrices de revenus ;
- le niveau de vie et le statut des femmes se sont améliorés ;
- Les taux de scolarisation et d'alphabétisation ont augmenté, surtout dans les villages au bénéfice des filles et des femmes.

## Au niveau des écoles primaires bilingues

De nombreuses activités non scolaires ont été menées pour ou au niveau des écoles primaires bilingues. Nous rendons compte ci-dessous des principales activités réalisées, qui portent notamment sur : i) la production de matériels didactiques, ii) les études diverses réalisées, iii) l'implication des parents d'élèves, iv) le renforcement des capacités des ressources humaines, v) les activités culturelles, vi) les activités de production, vii) les résultats sur la réforme des curricula.

### a. Résultats en termes de production de matériel didactique

Un des résultats non négligeable du programme expérimental d'éducation bilingue est constitué de tous les documents en langues nationales résultant de la conception et/ou de l'adaptation de documents divers en langues nationales ou bilingues pour couvrir les divers modules d'enseignement dans les écoles bilingues. Il faut ajouter à ces manuels, ceux découlant de la traduction ou de l'adaptation des manuels de calcul, de sciences d'observation, d'histoire, et de géographie des écoles classiques. En somme, le programme d'éducation bilingue dispose actuellement pour chacune des huit langues nationales utilisées aux côtés du français, des documents suivants :

- 4 documents et leurs guides pour la première année ;
- 7 documents et leurs guides pour la deuxième année ;
- 3 documents et leurs guides pour la troisième année ;
- au moins 5 documents divers (contes, proverbes, recettes de cuisine, recueil d'activités ludique) ont été conçus pour les espaces d'éveil éducatif (3E) ;
- 3 documents ont été conçus pour le collège Multilingue Spécifique.

Notons que tous ces documents remplacent ou complètent selon le cas les documents du système classique.

### **b. Résultats en termes d'études scientifiques réalisées**

Nous comptabilisons également dans les résultats, les diverses études linguistiques, sociolinguistiques et dialectologiques menées par des enseignants et des chercheurs de l'université de Ouagadougou et du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologie (CNRST), qui donnent un éclairage technique aux divers aspects de l'expérimentation afin de contribuer à garantir la qualité et d'éviter toute improvisation ou amateurisme. Notons également de nombreux mémoires et études d'étudiants de l'École Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), de l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou ENS/UK, et d'autres études menées sur l'expériences d'éducation bilingue par des étudiants étrangers venus réaliser leurs recherches sur l'expérimentation.

### **c. Résultats de l'implication des parents d'élèves**

Les pères et les mères des élèves, à travers leur association, participent à la vie de l'école primaire bilingue notamment pour la mise en place des infrastructures, l'élaboration du curriculum, le recrutement des élèves et l'organisation de leur vie scolaire, l'animation de certaines activités d'enseignements aux côtés du maître (culture, production).

Les résultats de cette participation active sont visibles. Les parents sont revalorisés et se sentent concernés par l'école et les activités qui s'y déroulent. La communauté s'approprie l'école qui cesse d'être une structure étrange, « un kyste dans le village », pour devenir un lieu fréquentable, une partie intégrante du village. C'est l'école du village et non plus l'école au village.

Cette appropriation de l'école et l'implication des parents ont un impact sur un certain nombre de paramètres : ils rendent le recrutement des élèves plus aisé (même dans des

zones réputées réfractaires à l'école) ; il en résulte une bonne fréquentation des élèves, une réduction, voire l'élimination de l'absentéisme, des retards et des abandons, une amélioration du suivi familial des activités scolaires des élèves par des parents motivés et capables de suivre le travail des enfants dans les matières enseignées en langues nationales dans les premières années. Bon nombre de parents sont, en effet, alphabétisés dans ces langues, donc aptes à aider leurs enfants. Cette participation des parents d'élèves a, par conséquent, un impact considérable sur le bon fonctionnement des écoles bilingues.

#### **d. Résultats au niveau du renforcement des capacités des ressources humaines**

Un autre résultat important est l'expérience acquise par les ressources humaines engagées dans l'expérimentation. En effet, actuellement, le Burkina Faso dispose de ressources humaines compétentes multidisciplinaires capables d'effectuer les travaux techniques et scientifiques nécessaires à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. A titre d'illustration, ont participé à l'étape actuelle de l'expérimentation, au moins cinquante spécialistes de très haut niveau : des linguistes de l'université, des pédagogues, des didacticiens, des psychologues, des spécialistes de la petite enfance, des traducteurs et des spécialistes de l'édition en langues nationales. De plus, le Burkina Faso dispose actuellement d'un millier d'enseignants et de centaines de cadres pédagogiques formés pour l'éducation bilingue. Ces personnes-ressources pourraient apporter une contribution importante dans le partage d'expérience et participer à la formation d'autres volontaires pour l'éducation bilingue.

Dans le cadre du programme de renforcement des capacités, le programme a permis la création, la formation et la mise

en œuvre de treize Équipes Pédagogiques Régionales (EPR) pour l'éducation bilingue. Ces équipes pédagogiques régionales constituent des relais au niveau des treize régions du Burkina pour la mise en œuvre des activités suivantes au bénéfice de l'éducation bilingue :

- réalisation de missions de prospection et de négociation sociale au bénéfice des villages qui sollicitent des écoles bilingues ;
- formation des enseignants et des cadres pédagogiques ;
- suivi et appui-conseil ;
- évaluation pédagogique ;
- etc.

#### e. Résultats des activités culturelles

L'expérimentation de l'éducation bilingue a enregistré d'importants résultats au niveau de la culture. En effet, à travers les activités culturelles menées dans les écoles bilingues, des résultats importants sont enregistrés, comme i) la maîtrise de contes, de proverbes, de chants et danses traditionnels, ii) le maniement d'instruments de musique du milieu (tam-tam, balafon, castagnettes, flûtes...). Les élèves y prennent goût et développent des talents très appréciés par leurs parents et la population environnante.

Les richesses du milieu, qui étaient en voie de disparition, de par la vigueur retrouvée à l'école bilingue, gagnent de plus en plus de crédibilité auprès des populations. Or les populations avaient fini par les dédaigner sous l'influence de l'école coloniale (qui les avait fortement réprimées) et de certaines religions (qui les avaient diabolisées).

Dans beaucoup de villages où ces expressions culturelles avaient disparu au profit de cultures importées et mal digérées, on assiste à une renaissance des richesses culturelles que les populations se plaisent à redécouvrir et à apprécier.

Les élèves des écoles bilingues, dans beaucoup de zones, se partagent les premières places et les prix des concours culturels (en chant, danse, théâtre, récital, musique...) des circonscriptions d'enseignement primaire ou des concours régionaux. La belle prestation culturelle de certaines écoles force l'admiration à tel point que ces écoles sont souvent invitées à animer de grandes rencontres au niveau régional ou national. Pour promouvoir cet élan salvateur au bénéfice de la culture burkinabé, un concours d'excellence en culture est organisé tous les deux ans entre les écoles bilingues de tout le pays. Les meilleures troupes reçoivent leurs prix au cours d'une cérémonie au niveau national présidée par le Ministre en charge de l'éducation de base avec une large couverture médiatique et une production des meilleures œuvres sur supports DVD. C'est un puissant moyen de stimulation qui pallie un peu la non prise en compte de ces disciplines dans les examens officiels.

#### **f. Résultats des activités de production**

Les activités de production à l'école primaire bilingue ne visent pas à organiser « un travail déguisé pour enfants », mais à les sensibiliser aux activités pratiques et manuelles avec trois objectifs essentiels :

- leur donner le goût de l'effort et l'amour des activités pratiques et manuelles et éveiller des talents cachés pour les activités pratiques et manuelles, pour la vie pratique ou une orientation ultérieure des études,
- constituer un champ d'application des connaissances acquises en classe, une source de motivation et de concrétisation pour les leçons en classe,
- leur donner le plaisir de création d'objets pratiques mais aussi celui de jouir des fruits d'un travail productif bien fait.

Ainsi, selon les localités, l'âge des élèves et le dynamisme de l'association des parents d'élèves, les domaines d'acti-

vités pratiques et manuelles varient : agriculture, jardinage, élevage, menuiserie, maçonnerie, maroquinerie, couture, macramé, teinture de tissus, activités de décoration et d'embellissement, etc.

Dans tous ces domaines, les résultats obtenus sont très appréciables. Les élèves mettent la main à la pâte et éprouvent un plaisir immense pendant les activités pratiques et manuelles. Au niveau de l'agriculture et du jardinage, les élèves dans leurs petites exploitations, bénéficient de récoltes qui améliorent leur cantine scolaire endogène. L'élevage de volailles, de moutons ou de chèvres intéresse beaucoup les élèves qui, en plus de prendre du goût pour ces activités, y tirent de petits bénéfices lesquels, bien que modestes, constituent des revenus non négligeables dans ce contexte de pauvreté. Des élèves, surtout des filles, se sont révélés de très bons éleveurs qui rivalisent avec les adultes en raison du niveau de la qualité de leurs produits d'embouche.

Comme illustration de résultats de l'éducation bilingue on peut citer ceux obtenus en production, notamment en élevage (bénéfice net de 233 000 FCFA réalisé par les élèves après 3 mois et demi d'embouche de moutons), en agriculture, en jardinage, et en artisanat. Le tableau 4.7. ci-après récapitule les résultats de l'élevage de moutons de la première promotion d'élèves des deux classes bilingues.

**Tableau 4.7. Les résultats financiers (en francs CFA) de l'élevage de moutons (durée 3 mois et demi)**

École bilingue	Nombre d'animaux	Prix de revient	Prix de vente	Bénéfice brut
NOMGANA	30	225 000	356 000	131 000
GOUE	25	187 000	289 000	102 000
TOTAL	55	412 000	645 000	233 000

De plus, les activités pratiques et manuelles permettent aux enseignants de mieux faire passer certains concepts,

et aux élèves de mieux les comprendre, les assimiler et les maîtriser : les travaux de menuiserie facilitent l'enseignement et l'apprentissage des notions de géométrie devenues plus concrètes pour les élèves (longueur, largeur, hauteur, surface, périmètre, angle droit etc.) ; l'activité d'élevage permet de comprendre les notions de prix d'achat, prix de revient, prix de vente, bénéfice ou perte. L'activité de jardinage permet de concrétiser les notions d'intervalles et de rendement sur une surface donnée...

#### **g. Autres résultats sur le suivi et la formation**

Certaines mesures et dispositions prises au Burkina Faso sont des conséquences directes ou indirectes des résultats positifs du programme d'éducation bilingue. Nous pouvons citer entre autres :

- la révision des programmes des cinq ENEP et du CFPP de l'Église Catholique pour la prise en compte de modules d'éducation bilingue dans la formation initiale des enseignants ;
- la révision des programmes de l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou, pour la prise en compte de modules d'éducation bilingue dans la formation initiale des Instituteurs Principaux, des Conseillers Pédagogiques Itinérants et des Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré ;
- la révision des curricula de l'éducation de base au Burkina Faso avec comme un des axes majeurs, le bilinguisme ;
- La prise en compte de la tranche d'âge de 3 à 16 ans (la tranche d'âge du continuum éducatif bilingue de base) comme éducation de base au Burkina Faso dans la réforme du système éducatif en cours.



### 4.3. Observations sur les résultats de l'expérimentation

Nous estimons que les résultats académiques obtenus par les écoles primaires bilingues (présentés plus haut), tant dans l'évaluation comparative qu'au niveau des examens nationaux témoignent du niveau supérieur de qualité du programme d'éducation bilingue par rapport à l'école primaire classique. De plus, de nombreuses études et des mémoires d'études réalisés à l'Université de Ouagadougou, au cycle supérieur de l'École Nationale d'administration et de la Magistrature (ENAM de Ouagadougou), et à l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) ont abouti à un constat unanime de la supériorité qualitative de l'école bilingue par rapport à l'école classique.(cf. Ouédraogo S. 2001,)

Au-delà de la qualité des résultats académiques des écoles bilingues, on notera la question très importante de la réduction des coûts de l'éducation de base que permet l'éducation bilingue pour un pays sous développé comme le Burkina. A titre d'illustration, rappelons qu'en plus de la réduction des coûts due à l'amélioration de l'efficacité interne (cf. Korgho 2001 au 3.6.4.2), on peut signaler le gain économique occasionné par la réduction de la durée de la scolarité. Ainsi, Kinda/Remain (2003:84), estime que :

*« La généralisation des écoles bilingues générerait des économies considérables tant sur le plan des ressources humaines, matérielles que financières en rapport avec le PDDEB [...] En effet, les calculs ont dégagé pour les différentes phases les économies suivantes si les écoles bilingues étaient généralisées à partir de l'année de démarrage du PDDEB :*

- première phase : 5,289 milliards (de Francs CFA)
- deuxième phase : 6,287 milliards (de Francs CFA )

- troisième phase : 10,504 milliards (de Francs CFA) soit un total de 22 milliards (de francs CFA) soit plus de 16 % des ressources considérées dans notre étude. »

*Une généralisation de l'éducation bilingue permettrait donc à l'État de réaliser des économies substantielles. »*

L'éducation bilingue est une formule éducative efficace mais également peu coûteuse pour l'économie de pays comme le Burkina Faso.



# Chapitre 5.

## Effets, difficultés, leçons tirées et perspectives

L'expérimentation de l'éducation bilingue, au cours de sa mise en œuvre, a engrangé des acquis, traversé des difficultés, mais également a permis de tirer des leçons importantes et d'envisager des perspectives. Ces divers aspects seront présentés dans les lignes qui suivent.

### 5.1. Les effets de l'expérimentation

Les effets peuvent être identifiés au niveau des communautés villageoises, des enseignants, des encadreurs pédagogiques, du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et des partenaires techniques et financiers (PTF).

#### Les effets au niveau des communautés villageoises

L'adhésion et l'engouement des communautés villageoises se sont manifestés à travers de nombreuses demandes de transformation d'écoles classiques de leurs villages en écoles bilingues et de demandes de nouvelles ouvertures d'écoles bilingues mais les demandes formulées depuis plusieurs années restent toujours insatisfaites. Des parents d'élèves et des membres des communautés dont les compétences ont été révélées et reconnues au niveau du village ont été invités à s'impliquer dans la

conduite des activités culturelles et de production sous la supervision ou aux côtés des enseignants.

Les populations ont apporté un investissement humain à travers l'apport de la main-d'œuvre non qualifiée et des agrégats (gravillons, cailloux sauvages, sable et eau) pour les constructions (implication à la mise en œuvre) des infrastructures scolaires. Elles ont apporté également de petits équipements assez notables (contribution significative à l'équipement) pour la mise en œuvre des activités de production et de culture.

D'autres aspects de contributions inestimables des populations villageoises sont les apports importants aux écoles bilingues lors des compétitions culturelles et de production organisées chaque année scolaire, mais également leurs avis et témoignages en faveur de l'efficacité, de la pertinence et de la qualité de l'éducation bilingue.

### **Les effets au niveau des enseignants**

Une partie des enseignants des écoles bilingues s'est engagée en faveur de l'éducation bilingue. Les efforts soutenus, l'ardeur au travail et l'abnégation des enseignants des écoles bilingues se sont traduits par une efficacité interne et externe de l'éducation bilingue, comme en témoignent les résultats scolaires et ceux des concours d'excellence en production et en culture.

Le dévouement et le sacrifice des enseignants se soldent chaque année scolaire par l'acceptation des formations au cours des vacances et des congés scolaires. De plus, la maîtrise de la conduite des disciplines de l'éducation bilingue a conféré à certains le rôle de formateurs de leurs collègues enseignants. En général, on a ressenti au sein du corps enseignant une sollicitation spontanée à être dans les écoles bilingues et une dexté-

rité acquise dans la conduite des activités de production et de culture aux côtés des parents d'élèves.

## Les effets au niveau des encadreurs pédagogiques

D'année en année, les résultats positifs atteints par les écoles bilingues en seulement 5 années de scolarités malgré que ces écoles sont soumises aux mêmes examens exclusivement en français ont eu un effet non prévu sur les écoles classiques. En effet, des écoles classiques proches des écoles bilingues qui ont constamment fait de bons résultats sur les plans des examens, de la culture et de la production, se sont mises à cultiver l'excellence et i essaient de faire de la qualité aux examens et au niveau des activités culturelles. Cette saine concurrence est très positive pour l'école burkinabé.

Les encadreurs pédagogiques ont renoncé à une bonne partie de leur congé ou de leurs vacances en vue de participer aux sessions de formation en éducation bilingue, ce qui leur a permis une bonne maîtrise de la philosophie et de la conduite des modules de l'éducation bilingue. Une bonne majorité des encadreurs pédagogiques a conduit avec professionnalisme et efficacité les sessions de formation des enseignants et les journées pédagogiques d'analyse et de bilan de la mise en œuvre de l'éducation bilingue dans leur zone d'encadrement. Sur le terrain, un bon nombre d'entre eux ont mené avec satisfaction et efficacité les missions de prospection et de négociation sociale préalables incontournables à l'ouverture d'une école bilingue. Certains encadreurs pédagogiques en charge de la formation initiale dans les Écoles Normales des Enseignants du Primaire (ENEP) ont mis en oeuvre l'enseignement de modules d'éducation bilingue dans ces ENEP (Fada, Ouahigouya...) et au Centre de Formation Pédagogique et Pastorale (CFPP) de l'Église catholique.

## Les effets au niveau du MEBA

Le MEBA a pris beaucoup d'engagements et de décisions administratives : affectation des enseignants de l'État dans des écoles bilingues, autorisation des écoles classiques à se transformer en écoles bilingues à la demande de la communauté et autorisation d'introduire les modules de l'EB dans les ENEP et à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK).

Pour la supervision de la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue, le MEBA a créé un service en charge des écoles bilingues au sein de la DGEB/MEBA et des Équipes Pédagogiques Régionales (EPR) en charge de conduire le programme EB sur le terrain.

Dans le processus d'information et de négociation sociale, le MEBA a organisé et conduit une rencontre nationale ayant regroupé plus de 500 hauts responsables du pays sur l'EB en Mai 2003. Au regard des analyses et conclusions des évaluations de 2004 et de 2005 sur le programme EB, l'État a pris la décision de prendre en compte la dimension « bilinguisme » dans la relecture des curricula de l'enseignement primaire avec implication des langues nationales.

Le programme EB est dans un processus très avancé de transfert au MEBA avec une éventuelle poursuite, par l'OSEO pour quelques temps, du renforcement des capacités des cadres du MEBA et des institutions de formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques pour une meilleure maîtrise du système d'éducation bilingue. Ce processus de renforcement des capacités vise à préparer les conditions de mise en œuvre de la décision prise de la généralisation progressive et maîtrisée de l'éducation bilingue.

Mais déjà, parmi les principaux résultats du programme, on peut souligner que le Burkina Faso dispose actuellement de plus de

1 000 enseignants, de 300 encadreurs pédagogiques, de 50 formateurs de formateurs compétents pour la mise en œuvre de l'éducation bilingue. Ces personnes ressources pourraient apporter une contribution importante dans le partage d'expériences et participer à la formation d'autres personnes pour l'éducation bilingue.

Comme autres résultats signalons que le MEBA dispose d'un curriculum validé pour l'éducation bilingue et que pour chaque langue nationale opérationnelle, le matériel didactique nécessaire a été développé et est disponible. La voie est donc tracée pour l'instrumentalisation de nouvelles langues nationales qui seraient retenues comme véhicules d'enseignement.

Signalons également que les résultats positifs de l'expérience d'éducation bilingue ont facilité la décision politique faisant du bilinguisme, l'un des axes majeurs de la réforme des curricula en cours aux côtés du choix de l'approche par les compétences. Les décisions prises d'introduire des modules d'éducation bilingue dans les ENEP et à l'ENS/UK pour la formation initiale des enseignants et cadres pédagogiques sont également des résultats de l'expérience positive de l'éducation bilingue au Burkina Faso.

### **Les effets au niveau des partenaires Techniques et financiers (PTF)**

Les PTF qui ont accompagné techniquement et financièrement le programme EB ainsi que d'autres innovations éducatives au Burkina ont apprécié positivement la démarche et les résultats de l'EB et manifesté leur soutien en faveur de la généralisation progressive et maîtrisée de l'EB.

### **Les effets au niveau international**

L'expérience d'éducation bilingue du Burkina Faso a enregistré des manifestations d'intérêt au niveau sous régional (voyages d'étude de plusieurs pays comme le Mali, le Sénégal, la Guinée,



le Niger, Togo, le Bénin, la Côte-d'Ivoire...) et international (présentation dans plusieurs rencontres, ateliers, colloques et séminaires de l'ADEA, de l'UNESCO, de l'OIF...). Des participants d'importantes rencontres internationales tenues au Burkina ont tenu à visiter l'expérience d'éducation bilingue.

## 5.2. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées au cours de l'expérimentation sont de plusieurs ordres, Nous synthétiserons ci-dessous les plus importantes

### Difficultés au niveau des communautés villageoises

La pauvreté économique des ménages se traduit par les difficultés de certains parents à acquérir les fournitures scolaires et à honorer les cotisations des parents d'élèves. On a également noté que les communautés de certains villages ont eu une participation timide au ramassage des agrégats des chantiers due à l'éloignement des sites d'approvisionnement ; de plus, dans des cas très limités, certains parents d'élèves n'ont pas apporté comme il se devait leur participation aux activités de culture à cause du bénévolat qui est demandé pour la conduite de l'activité.

Par ailleurs, après plusieurs années d'attente et d'espoir, certains villages ont manifesté leur découragement du fait de l'impossibilité de l'État de répondre aux demandes de transformation de leurs écoles classiques en écoles bilingues ou de nouvelles ouvertures d'écoles bilingues.

D'autres difficultés observées se résument au manque de confiance aux langues nationales de certaines communautés, à l'analphabétisme des parents ou à l'insuffisance d'éducation au niveau de certaines familles qui ne peuvent alors suivre et soutenir leurs enfants à la maison, à l'absence de cantines (endogènes) au niveau de certaines écoles bilingues.

## Difficultés au niveau des intellectuels

Certains intellectuels et lettrés en français ont manifesté de la peur et du doute surtout vis-à-vis des langues nationales et de leur capacité à servir de médiums d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Cette attitude se transforme quelquefois en une hostilité à peine voilée face à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Par endroits on a même relevé au début de l'expérimentation la risée dont font parfois l'objet les élèves et les enseignants des écoles bilingues de la part de leurs pairs des écoles classiques qui trouvent aberrant que des enseignements se fassent dans les langues africaines et non en français.

## Difficultés au niveau des enseignants

Les principales difficultés enregistrées au niveau des enseignants sont entre autres :

- la difficile conversion des mentalités de certains enseignants qui se voient obligés de composer avec les parents d'élèves et les techniciens des divers secteurs de développement pour lier l'acte d'apprendre à l'acte de produire ; ils supportent assez mal de voir d'autres acteurs (parents, techniciens) intervenir dans le programme d'enseignement autrefois domaine réservé du « maître » ;
- le fait que certains enseignants formés dans les Écoles Nationales d'Enseignants du Primaire (ENEP) pour enseigner uniquement en français éprouvent des difficultés à s'adapter à la philosophie et aux nouvelles démarches pédagogiques de l'éducation bilingue. A cela s'ajoute la nécessité d'une bonne maîtrise des néologismes (mots créés pour traduire des concepts nouveaux en langues nationales) indispensables pour la transmission des connaissances dans les langues nationales. Les difficultés à accepter les efforts d'apprentissage de ce nouveau vocabulaire en langue nationale poussent certains enseignants à avoir la tendance à revenir parfois aux

vieilles méthodes de l'école classique surtout en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années, par peur aussi des examens scolaires officiels encore entièrement en français au Burkina Faso.

- la durée insuffisante de la formation qui ne permet pas une parfaite assimilation des connaissances et compétences nouvelles liées à l'éducation bilingue.

D'autres difficultés identifiées ont trait à l'occupation des vacances des enseignants pour les sessions de formation, aux insuffisances constatées au niveau du soutien des Associations des Parents d'Élèves et de l'Association des Mères Éducatrices (APE /AME) pour la conduite des activités de production dans certaines EPB, au manque de suivi appui conseil dans certaines Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB), au niveau insatisfaisant de la formation d'enseignants dans certaines langues ou à l'insuffisance de dynamisme et d'initiative de la part de certains enseignants.

D'autres types de difficultés ont trait au faible niveau de formation initiale de certains enseignants à leur mauvaise ou faible maîtrise de la langue nationale des élèves mais aussi au manque de rigueur dans l'application des méthodologies et la préparation des cours à dispenser. On constate également des difficultés qui ne sont pas propres à l'éducation bilingue comme : le manque de motivation et d'amour pour le métier d'enseignant, le départ vers des horizons estimés meilleurs laissant vacante l'école bilingue comme ce fut le cas pour beaucoup d'enseignants de l'Église Catholique et du privé non confessionnel de par l'insuffisance de la rémunération et de l'insécurité de l'emploi.

### **Difficultés au niveau des encadreurs pédagogiques et des administrateurs scolaires (DREBA, DPEBA)**

La première série de difficultés rencontrées à ce niveau réside dans la mobilité (affectations/promotions) de ces encadreurs à l'issue des sessions de formation, l'insuffisance / vétusté des

moyens de déplacement pour le suivi appui conseil, le manque de confiance aux langues nationales et le manque ou l'insuffisance de formation de certains encadreurs.

La deuxième série de difficultés relevées est relative aux suivis pédagogiques non assurés de façon effective par certains encadreurs pédagogiques (malgré la libération des moyens), aux rapports de suivi non soumis ou non exigés des CEB, etc.

### **Difficultés au niveau des élèves**

Au niveau des élèves on a constaté que certains n'ont pas eu une bonne maîtrise de la langue nationale utilisée comme médium ou qu'ils étaient trop jeunes (5, 6 ans) ce qui freine la bonne maîtrise des enseignements dispensés. Quelquefois également, l'école bilingue utilise un dialecte non maîtrisé par les enfants ou utilise des terminologies créées qui ne sont pas correctement assimilées par les enseignants, ce qui se répercute sur la qualité des apprentissages de certains élèves. On a relevé aussi que beaucoup d'élèves, surtout dans les zones rurales, manquent d'occasions de s'exprimer en français hors de l'école, ce qui ralentit le développement de leur compétence de communication dans cette langue.

Un certain nombre de difficultés observées au niveau des élèves a trait aussi aux interférences linguistiques entre le français et les langues nationales tant sur le plan phonétique que syntaxique, mais avec des exercices appropriés, souvent ces difficultés peuvent être jugulées.

### **Difficultés au niveau de l'organisation et de l'offre d'éducation bilingue**

On peut signaler à ce niveau :

- La rigidité de l'emploi du temps scolaire et des tranches horaires allouées aux diverses disciplines qui rendent

difficiles les aménagements indispensables au regard de la spécificité du nouveau système, surtout pour les 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années. Pour ne pas être en porte-à-faux avec le système standard général, mais également afin de garantir la pleine comparabilité des résultats, les promoteurs de l'éducation bilingue ne peuvent pas, pour le moment, se permettre d'apporter des changements importants dans l'emploi du temps officiel et de recourir à toutes les formes de méthodes actives pourtant nécessaires ;

- L'inadaptation constatée des contenus de certains manuels de l'école classique quand on essaie de les traduire dans les langues nationales ou la réticence de certains milieux du monde de l'éducation à accepter le raccourcissement du cycle scolaire (de 6 à 5 ans) ou l'accélération de certains apprentissages rendue possible par l'utilisation des langues nationales.
- Le volume de l'aménagement linguistique nécessaire pour rendre les langues nationales aptes à être des médiums efficaces d'enseignement dans l'éducation bilingue est impressionnant. Ce travail est surtout très prenant car il est effectué par des personnes ressources qui, en sus de leurs tâches professionnelles, se consacrent à ces travaux d'aménagement linguistique des langues : élaboration des grammaires, création de néologies pour traduire les divers concepts enseignés dans l'éducation de base et qui n'existent pas dans les langues nationales, analyse contrastive entre les langues nationales et le français, études diverses etc. Ce travail est même rendu difficile et de portée provisoire de par l'absence de structures de validation (e.g. académie) des résultats de l'aménagement linguistique et l'insuffisance de suivi pédagogique au niveau de certaines circonscriptions d'enseignement et surtout la non-utilisation adéquate des instruments et méthodologie de suivi et d'appui conseil par certains inspecteurs et conseillers pédagogiques.

- L'utilisation exclusive du français aux examens officiels pour la certification des connaissances acquises dévalorise les langues nationales, les riches acquis des élèves des écoles bilingues dans ces langues et leurs acquis dans les activités culturelles et de production

## Difficultés au niveau de l'administration du MEBA

- Les affectations des enseignants et des cadres pédagogiques formés pour les écoles bilingues dans d'autres zones ou à d'autres tâches privent certaines zones de personnel qualifié pour l'éducation bilingue et obligent à dégager des moyens supplémentaires pour former des enseignants remplaçants pour ne pas mettre en péril l'expérimentation.
- Les affectations souvent tardives des enseignants jouent sur le volume horaire global de l'année scolaire dans les écoles bilingues qui ont un programme déjà accéléré. A titre d'exemple, certains enseignants ont été affectés dans les écoles bilingues en mars 2001, d'autres en fin novembre 2002 pour une année scolaire qui était supposée débiter à la mi-septembre ;
- La non satisfaction par l'administration des nombreuses demandes d'ouverture des écoles bilingues et des nombreux besoins en éducation bilingue qui expriment l'engouement des communautés pour l'éducation bilingue. Ces nombreuses demandes, bien que souhaitées, poussent à l'accélération de la généralisation alors que les moyens ne suivent pas le rythme de cette expression des besoins du terrain.
- L'insuffisance ou la vétusté des moyens de déplacement pour le suivi appui conseil, l'absence de textes d'application des dispositions de la loi d'orientation de l'éducation, la planification timide des fonds du PDDEB pour le financement de l'EB et l'insuffisance de dynamisme de certaines Équipes Pédagogiques Régionales (EPR) malgré les fonds mis à leur disposition.

## Difficultés au niveau des PTF

Au niveau des partenaires techniques et financiers (PTF) de l'éducation bilingue, nous avons eu à déplorer, une lenteur dans la procédure de décaissement de certains PTF et l'insuffisance, malgré les efforts importants déployés par les partenaires, des moyens financiers pour couvrir les dépenses du programme EB (formations, journées pédagogiques, plaidoyer, suivi appui conseil etc.)

### 5.3. Les leçons tirées

A la lumière de la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue au Burkina Faso, un certain nombre de leçons ont pu être tirées dont les principales sont les suivantes :

- L'utilisation des langues nationales facilite l'enseignement et l'apprentissage et permet même de raccourcir le temps de scolarité tout en maintenant et même améliorant les niveaux de l'efficacité. En effet, on constate que la plupart des enfants ayant participé au programme d'éducation bilingue obtiennent, au bout de cinq années de scolarité (au lieu de six) pour les enfants d'âge scolaire et au bout de quatre ans pour les jeunes de 9-14 ans, le niveau CM2 des écoles classiques et que le taux de succès au certificat d'études primaires est largement supérieur aux moyennes régionales, provinciales ou nationales.

Tout en ayant conscience que d'autres facteurs non négligeables (formation et suivi des enseignants, disponibilité du matériel didactique, ratio d'encadrement, etc.) interviennent dans l'explication des résultats atteints, il apparaît clairement que ces résultats aux examens, ne peuvent pas être atteints en quatre ou cinq ans sans l'utilisation cruciale d'une langue maîtrisée par les élèves. Il est donc clairement établi que les langues nationales que les enfants maîtrisent bien au moment de leur entrée à l'école, constituent des médiums efficaces dans l'enseignement formel et sont des raccourcis efficaces et

efficaces qui permettent des économies importantes tout en contribuant à relever le niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif.

- Les langues maternelles des apprenants africains, au lieu de constituer un handicap pour la maîtrise du français selon un préjugé tenace, constituent, bien au contraire, de puissants moyens d'accélération des apprentissages et de facilitation de l'enseignement et de l'acquisition du français.
- Par contre, quelle que soit la zone géographique ou linguistique considérée, les élèves qui ont des performances médiocres en français et dans les autres disciplines au cours de leur scolarité sont systématiquement ceux qui n'ont pas eu des bases solides dans la phase d'alphabétisation et d'acquisition des fondements dans la langue nationale.

A ce propos et en rappel, Nikièma (2000a :48) constatait dès la fin de la phase pilote en 1998 que, « tout semble indiquer que les performances acceptables à l'issue de l'alphabétisation initiale sont effectivement déterminantes pour les succès ultérieurs et qu'une alphabétisation initiale mal réussie se corrige très difficilement ». Il fait observer que ce constat est conforme aux hypothèses de Cummins (1979 et 1984). En effet, si on assimile « alphabétisation mal réussie » à une implantation insuffisante des compétences académiques dans la langue maternelle, on prédit des difficultés de transfert des compétences dans la langue 2 et donc, dans le cas de l'expérience burkinabé d'éducation bilingue, des performances médiocres lorsque le français est utilisé comme médium d'enseignement.

- De plus, l'éducation bilingue peut contribuer à baisser les coûts de l'éducation par son efficacité interne et par la réduction significative de la durée de la scolarité car une école bilingue à 5 classes permet d'économiser par rapport à une école classique, le salaire annuel d'un enseignant, le coût de construction et d'équipement d'une classe, le coût de construction



d'un logement et les fournitures scolaires et frais d'entretien des élèves de la classe d'une année. C'est-à-dire que le coût de construction de cinq écoles primaires classiques permet de réaliser six écoles primaires bilingues. A travers cette économie, la construction de cinq, cent ou mille écoles bilingues permettrait à l'État de gagner respectivement, une, vingt ou deux cent écoles bilingues supplémentaires pour satisfaire les besoins de scolarisation d'autres localités.

Toujours dans l'analyse des coûts, Korgho (2001) a montré que le diplômé sortant de l'école bilingue (dans le cas étudié), revient au moins 8 fois moins cher que celui de l'école classique. L'éducation bilingue, en ramenant donc la durée de la scolarité à cinq ans au lieu de six permettrait de réaliser des économies d'échelle si elle était généralisée.

- A travers une mise en cohérence entre l'école et les réalités du milieu, on obtient l'adhésion et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants même dans les milieux les plus réfractaires: c'est le cas du sahel burkinabé et du Centre Est (Koulpéolgo) où on a noté une participation massive d'enfants à l'école primaire bilingue alors que les écoles classiques des mêmes localités peinent à recruter des élèves en nombre suffisant pour les classes. Notons également que la stratégie d'éducation bilingue permet la prise en compte de certains exclus du système éducatif : la petite enfance, les 9-14 ans, les minorités linguistiques.
- L'expérience d'éducation bilingue facilite l'adaptation des outils à d'autres catégories d'exclus du système éducatif comme (par exemple) les aveugles qui à travers des documents en langues nationales et bilingues en braille, apprennent plus vite et plus efficacement.
- La peur et la méfiance des parents d'élèves et mêmes des intellectuels vis-à-vis de l'emploi des langues nationales comme véhicules d'enseignement peuvent être vaincues si on peut établir les preuves de l'efficacité de ces langues. On en

veut pour preuve les nombreuses demandes d'ouverture d'EB ou de transformation d'écoles classiques en EB et les sollicitations d'EB par des hauts cadres de l'État, des députés, etc. Le MEBA a en effet été interpellé par une question orale de l'Assemblée Nationale sur le pourquoi de la non généralisation de l'EB, du jamais vu au Burkina Faso, et qui contraste notamment avec les attitudes enregistrées lors de la réforme de 1979-1984.

- L'emploi des langues nationales est plus facilement accepté lorsqu'il n'est pas imposé d'en haut

#### **5.4. Perspectives pour la capitalisation de l'expérience de l'éducation bilingue par le MEBA**

A la lumière de l'expérience vécue, des résultats obtenus, (des difficultés rencontrées,) des leçons tirées, et de l'engouement de plus en plus grand des populations et des autorités en faveur de l'éducation bilingue, les perspectives pourraient être envisagées à court, moyen et long termes pour la capitalisation de l'expérience de l'éducation bilingue par le MEBA qui deviendrait le maître d'œuvre.

##### **Les perspectives à court terme**

Dans le court terme, on pourrait, d'une part, consolider l'existant et d'autre part organiser l'offre d'éducation bilingue. On pourrait envisager à cette fin :

- l'implication d'autres acteurs de l'enseignement de base au programme d'éducation bilingue ;
- la mise en place d'un système de plaidoyer en faveur de l'éducation bilingue au Burkina Faso ;
- La mise en application de la lettre circulaire N° 2002-098/MEBA/SG du 18 juin 2002 autorisant, quand les populations le demandent, la transformation des écoles classiques en écoles bilingues ;

- L'adaptation des outils et supports pédagogiques de l'éducation bilingue aux catégories marginalisées ou exclus du système notamment à ceux ayant des besoins spécifiques tels que les aveugles et malvoyants ;
- La mise en place et la consolidation de tous les maillons du continuum éducatif notamment les 3E et les CMS ;
- La formation initiale des enseignants et des cadres pédagogiques conformément aux directives données par le MEBA.
- La réalisation des prévisions du PDDEB en matière d'éducation bilingue et l'extension de l'éducation bilingue dans les "zones prioritaires" du PDDEB ;
- La relecture en cours des curricula de l'éducation de base pour inclure le bilinguisme ;
- La mise en place d'un système de négociation sociale pour l'éducation bilingue avec l'implication des plus hautes Autorités de l'État ;
- L'introduction (en cours) des modules d'éducation bilingue dans la formation initiale des enseignants et des cadres pédagogiques dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaires (ENEP) et à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK) ;
- Le recyclage des enseignants et cadres pédagogiques en poste aux modules d'éducation bilingue pour créer les conditions de généralisation de l'éducation bilingue ;
- L'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie globale de généralisation progressive harmonieuse et maîtrisée de l'éducation bilingue ;
- La prise de textes administratifs et législatifs de politique linguistique claire et de gestion du multilinguisme qui est une des réalités incontournables de notre environnement linguistique ;
- La prise en compte dans les examens et concours officiels des langues nationales, des activités culturelles et des activités de production enseignées dans l'éducation bilingue.

## **Les perspectives à moyen terme**

Nous préconisons à moyen terme :

- La création d'institutions devant poursuivre un programme cohérent de recherche scientifique pour accompagner toutes les étapes du développement du programme d'éducation bilingue ;
- La création, par le biais de l'éducation bilingue, de passerelles validées entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ;
- La réalisation d'études diverses (études sociolinguistiques, études dialectologiques, études contrastives entre chaque langue et le français, études des interférences linguistiques, etc.) sont indispensables pour un cadrage technique et scientifique de l'éducation bilingue au niveau des nouvelles langues à prendre en compte dans la généralisation progressive de l'éducation bilingue ;
- La dynamisation des commissions nationales de langues afin qu'elles jouent pleinement leur rôle d'académies prenant en charge la validation des néologismes et tout le travail d'instrumentalisation des langues nationales retenues comme véhicules d'éducation bilingue ;
- La dynamisation à l'Université de la filière de la traduction et interprétation professionnelle impliquant les langues nationales.

## **Les perspectives à long terme**

Dans le long terme, on pourra envisager :

- La généralisation totale de l'esprit et de la philosophie de l'éducation bilingue dans le système éducatif du pays ;
- L'ouverture des sections bilingues (enseignement des langues nationales, des activités de production et de culture) dans les collèges classiques.



# Conclusion

Le système éducatif classique burkinabé, comme tous les systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique, a été, pour l'essentiel, hérité de la colonisation française. L'école est inadaptée au contexte de développement social, culturel et économique du pays et est déracinante car elle coupe l'élève de son environnement. De plus le caractère sélectif et élitiste du système rend cette école coûteuse et budgétivore. Tout cela pose avec acuité le problème de l'adaptation du système aux réalités et aux besoins actuels de la société burkinabé.

L'éducation bilingue décrite dans ce livre, après le choc causé par l'arrêt brusque en 1984 de la Réforme de 1979 et ses répercussions négatives dans la société, tente de contribuer à résoudre les principaux maux dont souffre l'école classique d'inspiration coloniale, restée étrangère à la société à laquelle elle ne s'est jamais intégrée.

Le contexte n'était pas particulièrement propice au regard a) des conséquences mal maîtrisées de l'arrêt de la réforme de 1979, b) de la présence de deux sous-systèmes éducatifs parallèles, c) des objections, souvent sur fond de préjugés, avancées contre l'emploi des langues nationales à l'école qui vont de l'opposition catégorique de principe à l'expression de « sérieuses » réserves

au regard d'un certain nombre de problèmes et de difficultés tant objectifs que subjectifs.

L'innovation éducative décrite dans la présente étude s'est développée dans ce contexte difficile dans lequel beaucoup reste à faire pour restaurer une estime des langues nationales et dissiper la peur que suscite l'idée de leur utilisation dans le système éducatif quand bien même, au regard du courant actuel dans le monde et en Afrique, les langues maîtrisées par les élèves apparaissent comme des moyens incontournables dans la perspective de l'éducation pour tous.

L'éducation bilingue, développée depuis 1994 par l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) et le Ministère de l'Enseignement de Base (MEBA), qui fait l'objet de cette étude, peut être considérée comme une contribution à la recherche des preuves supplémentaires de l'efficacité des langues nationales dans le système éducatif.

C'est un programme complet de formation/apprentissage qui est un continuum éducatif à trois niveaux prenant en compte les enfants de 3 à 6 ans dans les Espaces d'Éveil Éducatifs, les enfants âgés de 7 à 11 ans dans les écoles primaires bilingues, et les jeunes de 12 à 16 ans dans les collèges multilingues spécifiques. Dans le programme d'éducation bilingue, il y a des activités d'alphabetisation/formation et d'apprentissage du français qui s'adressent également aux jeunes de 9 à 14 ans et aux adultes. Le but de l'éducation bilingue est l'acquisition par l'enfant, l'adolescent ou l'adulte de connaissances, de compétences et de comportements lui permettant de s'insérer harmonieusement dans un monde en développement tout en prenant en compte son propre épanouissement et le développement de son milieu et de son pays.

L'expérience d'éducation bilingue a connu trois phases, a) la phase pilote de 1994 à 1998, b) la phase d'extension géographique et linguistique de 1998 à 2002, c) et la phase de généralisation progressive à partir de 2003. Elle touche actuellement les 13 régions du Burkina et met en œuvre un bilinguisme entre huit langues nationales en complémentarité avec le français. De par son adaptation aux réalités socioculturelles et linguistiques, de sa pertinence et de son efficacité interne et externe, elle fait l'objet d'un engouement croissant des populations, des autorités administratives, politiques, coutumières et religieuses, des partenaires techniques et financiers etc.

Cependant sa mise en œuvre a rencontré un certain nombre de difficultés comme :

- le doute, la peur et la réticences de certains intellectuels, de certains enseignants et cadres pédagogiques ;
- la rigidité des emplois du temps scolaire ;
- la limite des moyens pour répondre à l'engouement des populations pour ce type d'éducation ;
- l'énorme travail d'aménagement linguistique ;
- la non prise en compte des langues nationales, des activités de culture et de productions dans les examens officiels.

Au-delà de ces difficultés, il y a des motifs de satisfaction puisque l'éducation bilingue a produit des résultats très satisfaisants au niveau scolaire, social, économique et politique. En effet, a) au niveau scolaire l'efficacité interne des écoles bilingues est plus élevée que celle des écoles classiques, b) au plan social l'éducation bilingue a créé un climat favorable à la valorisation de la culture nationale et à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, c) au plan économique on peut relever l'intérêt des élèves de l'éducation bilingue pour les activités de production qui génèrent des revenus substantiels et qui les préparent à être des agents actifs de développement



économique. L'apport le plus important au plan économique est que l'éducation bilingue permet de faire des économies d'échelle de par la réduction de la durée de la scolarité et de par l'efficacité interne du système, d) au plan politique l'éducation bilingue a créé un climat favorable aux importantes décisions sur la prise en compte des langues nationales, de la production et de la culture dans la réforme du système éducatif et la révision des curricula de l'éducation de base.

En plus de ces avantages, l'éducation bilingue a créé une valeur ajoutée comme a) l'établissement de passerelles entre éducation de base formelle et non formelle, b) la participation plus grande des parents à l'éducation de leurs enfants et leur appropriation de l'école, c) le développement d'une nouvelle conception des langues nationales et de la culture nationale considérées de plus en plus comme ressources et non plus comme problèmes, d) la possibilité d'utilisation des méthodes actives plus efficaces de par l'utilisation des langues nationales qui permettent une interaction dynamique maître-élèves, e) un meilleur mode de co-existence entre les langues nationales et le français en complémentarité et en partenariat dans la scolarité.

A la lumière de tous ces acquis nous pouvons donc conclure que l'éducation bilingue a créé un potentiel important dont nous souhaitons qu'il soit capitalisé et amélioré dans la révision des curricula pour sa généralisation progressive au Burkina Faso.

# Références bibliographiques

- Baker, C. (1993). "Foundations of bilingual education and bilingualism". Clevedon: Multilingual matters.
- Banque Mondiale (1987). *L'éducation en Afrique subsaharienne pour une stratégie d'ajustement de revitalisation et d'expansion*. Washington, Banque Mondiale, 192 p.
- Burkina Faso (1993). *L'Enseignement de Base et l'Alphabétisation*, Tome I – bilan et perspectives. Ouagadougou : MEBA-UNESCO-PNUD.
- (1994a). *Actes des États Généraux de l'Éducation*, Ouagadougou, 5-10 septembre (1994). Ouagadougou : Premier Ministère/MESSRS/MEBA.
- (1994b). *Éducation de Base pour tous au Burkina Faso (situation et perspectives)*. Ouagadougou :DEP-MEBA.
- (1996). *Loi d'Orientation de l'Éducation*. Ouagadougou : MESSRS, 25p.
- (1999). *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, 2000-2009*. Ouagadougou : MEBA.
- (2002). *Rapport Général des Assises Nationales sur l'Éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou : Premier Ministère/MESSRS/MEBA, 188p.
- (2002). *Rapport sur l'économie en 2002*, Ouagadougou : MED, 91p.
- Cummins, James (jim). (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" in *Review of Educational Research*, vol.49, n°2, Univ of Alberta p.22-251.
- Cummins, J. (1984). "Bilingualism and Special Éducation: issues in assessment and pedagogy", Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dalgalian G. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.
- García, O. (1997). "Bilingual education". In Coulmas, Florian (ed.): *The handbook of sociolinguistics*. Oxford & Cambridge : Blackwell.

- Hamers J. H. et M. Blanc (1983). *Bilinguisme et Bilingualité* (2<sup>ème</sup> édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Ilboudo P.T. (2002). *L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso*. Ouagadougou ;
- (2003). *Amélioration des rendements scolaires et bilinguisme*. Communication faite lors de la rencontre nationale des inspecteurs du primaire (Fada N'Gourma, 23 juillet 2003) et des conseillers pédagogiques (Koudougou 12 août 2003) Ouagadougou : OSEO
- IRAP (1984). *Résultats de l'évaluation approfondie des EB3Et EB4 de l'année scolaire 1982-83*. Ouagadougou : IRAP
- Jessua Claude et René Lecysin (1993). *Dossier de Présentation du Projet ES / CEBNF, Rapport préparé pour l'UNICEF*. Ouagadougou : MEBA
- Kedrebeogo, G. et Yago, Z. (1982). *Langues et groupes ethniques de Haute-Volta*. Ouagadougou : CNRST.
- Kedrebeogo, G. (1998). *La situation linguistique du Burkina Faso*. Communication au séminaire-atelier organisé par le Conseil Supérieur de l'Information à Ouagadougou du 19 au 21 octobre 1998.
- (2003). *Nivellement linguistique mondial et survie des « langues nationales »*. In Nikiéma, N. et Salo, S., (eds). *Mélanges en l'honneur des professeurs Bakary Coulibaly et Hyacinthe Sanwidi à l'occasion de leur départ à la retraite*. Cahiers du CERLESHS, 1er numéro spécial, Université de Ouagadougou : UFR LAC et SH, p.123-148)
- Kibora L., Napon A., Batiana A., Belemkoabga P. (1999). *Etude de cinq « types » d'écoles communautaires au Burkina Faso*. Ouagadougou : UNESCO.
- Kinda/Remain E. (2003). *L'impact d'une généralisation de l'éducation bilingue sur le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base : cas des écoles bilingues*, mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré (IEPD), ENSK. Koudougou : ENSK.
- Korgho, Albert (1984). *Rapport de stage en planification de l'éducation au BREDA*, Ouagadougou
- (2001). *Etude comparative des coûts de formation entre les écoles classique et bilingue de Nomgana dans le département de Loumbila*. Ouagadougou : OSEO
- MEBA (1994). *Éducation de base pour tous au Burkina Faso (situation et perspectives)*. Ouagadougou : DEP-MEBA ;
- (2001). *Programmes des Écoles Bilingues*, Ouagadougou, 700 pages.

- Mingat A. et Jarousse J.P. (1987). *Coûts et financement de l'enseignement primaire au Burkina Faso*, Paris
- Mitrofanova O. et Decherieva Y. (1987). *La langue maternelle : sources, limites et perspectives*. Perspectives, vol. XVII, n°3 p 503 à 506.
- Napon, A. et al. (2003). *Monographies de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, ADEA
- Nikièma, Norbert (1995). *Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts de classes au Burkina Faso*. Cahiers du CERLESHS N° 12, p. 213-235.
- (2000a). *La scolarisation bilingue langue nationale-français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso*. Dans : *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire de la création du département de linguistique*. 2<sup>ème</sup> Numéro Spécial 2000, Cahiers du CERLESHS, université de Ouagadougou, UFR LAC et SH.
- (2000b). *Bibliographie annotée de propos et prises de positions de nationaux sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso*. Dans : *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire de la création du département de linguistique*. Cahiers du CERLESHS, Numéro spécial 2000, p. 107-122.
- Nikièma, Norbert et Sawadogo N. Augustin (1999). *L'expérimentation de la méthode ALFAA : bref bilan et perspectives*. Ouagadougou : ELAN-Développement.
- Ouédraogo/Sawadogo, Salamata (2001). *Langues Nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabé* - Mémoire du cycle supérieur de l'ENAM, Ouagadougou : ENAM.
- Romaine, S. (1995). "Bilingualism". 2<sup>nd</sup> edition. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Sanou Fernand (1984). *Sociologie de l'éducation*, Ouagadougou.
- Toé S./épouse Sidibé, Ouagadougou (2002). *L'impact de l'éducation bilingue sur l'efficacité interne de l'école au Burkina Faso : cas des provinces d'Oubritenga et du Sanmatenga*, mémoire de fin de formation des inspecteurs de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré. Koudougou : ENSK.
- UNESCO (1953). "The Use of Vernacular Languages" in *Éducation. Monographs on fundamental Education VIII*. Paris





# La collection

## Expériences africaines – études de cas nationales

La collection *Expériences africaines – études de cas nationales* de l'ADEA vise à mettre en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain.

Le repérage d'expériences réussies, leur analyse et leur diffusion font partie de la méthodologie de l'ADEA et de sa contribution au développement de l'éducation en Afrique.

A travers cette approche « praxique », l'ADEA s'applique à trouver sur le continent africain les solutions aux défis posés par le développement des systèmes éducatifs. Elle contribue ainsi à institutionnaliser, au bénéfice des développements futurs, une culture d'apprentissage fondée sur l'analyse critique des expériences.

C'est à cette fin que l'ADEA incite régulièrement les pays africains à documenter et à partager les expériences qu'ils considèrent comme réussies.

Les études de cas, qui sont en général le fruit du travail d'équipes nationales constituées au sein des ministères africains de l'éducation, portent sur les sujets les plus divers : expériences relatives à l'élargissement de l'accès, au renforcement de l'équité, à l'amélioration de la pertinence, au perfectionnement de la gestion et de l'utilisation des ressources ; stratégies d'extension et de pérennisation des pratiques et politiques efficaces ; initiatives prometteuses face au VIH/SIDA ; politiques et stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous, etc.

Puisant dans cette riche moisson, la collection *Expériences africaines – études de cas nationales* diffuse les meilleures études, celles susceptibles d'inspirer d'autres pays dans leurs efforts de rénovation et de perfectionnement de leurs systèmes éducatifs.





# L'ADEA

**Forum** pour le dialogue politique sur l'éducation en Afrique

**Réseau** de professionnels, de praticiens et de chercheurs dans le domaine de l'éducation

**Partenariat** entre ministères de l'éducation et organismes de coopération au développement

**Catalyseur** pour les réformes de l'éducation

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) existe depuis 1988. Sous la désignation « Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique » (DAE), elle a d'abord été créée pour promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives en Afrique et servir de cadre à une meilleure coordination des organismes de développement.

Depuis sa création, l'ADEA est devenue un véritable partenariat entre les ministres africains de l'éducation et de la formation et leurs partenaires techniques et externes. Elle a également évolué pour constituer aujourd'hui un réseau de professionnels, de praticiens et de chercheurs et, de par le dialogue politique qu'elle promeut, un catalyseur pour les réformes de l'éducation.

Le dialogue sur les politiques se déroule à travers les programmes et activités mis en œuvre par le Secrétariat de l'ADEA et ses groupes de travail. Événement le plus important pour l'éducation en Afrique, les biennales qu'elle organise en sont les moments forts. Les conférences ministérielles africaines ainsi que les séminaires du comité directeur de l'ADEA constituent des occasions

privilégiées pour renforcer le dialogue politique régional et les échanges sur l'agenda de la coopération éducative en Afrique.

Les groupes de travail (GT) de l'ADEA cultivent également un dialogue sur les politiques autour de priorités éducatives identifiées comme telles par les pays africains. Actuellement au nombre de neuf, ces GT s'intéressent aux thèmes suivants : communication pour l'éducation et le développement, développement de la petite enfance, éducation non formelle, enseignement à distance et apprentissage libre, enseignement supérieur, livres et matériel éducatif, profession enseignante, enseignement des mathématiques et des sciences, gestion de l'éducation et l'appui aux politiques. Deux autres groupes ad hoc sont chargés de mener un travail exploratoire autour des préoccupations liées au VIH/Sida et au post-primaire.

Parmi ses autres activités, l'ADEA encourage le partage d'expériences et de compétences africaines à travers son programme d'échanges intra-africains. Ce programme a pour objet de faciliter les visites d'études entre pays et les missions d'expertise de spécialistes africains envoyés pour assister les pays demandeurs. L'ADEA apporte également son appui à la coordination nationale des organismes de financement. Depuis 2001, elle organise un Prix africain du journalisme d'éducation pour encourager la presse africaine à s'intéresser à l'éducation et à contribuer aux débats publics dans ce domaine.

L'ADEA est par ailleurs une source d'informations sur l'éducation en Afrique. Elle met à la disposition des intéressés plusieurs bases de données sur ses activités, sur les programmes et projets à financement externe, sur les statistiques de l'éducation en Afrique et sur les spécialistes et professionnels de l'éducation africains.

Enfin, un programme de publications diffuse les enseignements tirés des biennales et met en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain. Le Secrétariat publie en outre une lettre d'information trimestrielle et un Bulletin de brèves mensuel.

Pour plus d'informations sur l'ADEA vous pouvez consulter son site web : **[www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)**