



**Etude de faisabilité pour l'utilisation du créole et d'autres langues nationales
comme médium d'enseignement/apprentissage
en Guinée-Bissau (**Rapport 1 : analyse documentaire**)**

Directeur : Yao Ydo
**Bureau International
d'Education de l'UNESCO**

Auteur contributeur : Ahlin Byll Cataria

Équipe de coordination : Thiam Omar, Trannois Mallorie et Fortin Emeline



Etude de faisabilité pour l'utilisation du créole et d'autres langues nationales comme médium d'enseignement/apprentissage en Guinée-Bissau

Rapport 1 : analyse documentaire

Table des matières

| | |
|---|----|
| Liste des acronymes | 3 |
| 1. Introduction | 4 |
| 2. Objectifs de l'analyse documentaire | 4 |
| 3. Résultats attendus | 4 |
| 4. Approche conceptuelle et méthodologique | 5 |
| 5. Analyse du contexte | 6 |
| 5.1 Contexte international | 6 |
| 5.2 Contexte de la Guinée-Bissau | 21 |
| 6. Regard croisé sur les défis de la qualité de l'éducation en Guinée-Bissau et les leçons apprises de l'expérience des écoles bilingues au Burkina Faso | 26 |
| Tableau récapitulatif et comparatif des contextes de la Guinée-Bissau et du Burkina Faso | 27 |
| 7. Pistes à explorer, actions à mener | 35 |
| 8. Conclusions/recommandations | 37 |
| Bibliographie | 38 |



Liste des acronymes

| | |
|------------|--|
| ADEA | Association pour le Développement de l'Education en Afrique |
| AFD | Agence Française de Développement |
| AFID-D | Centre d'alphabétisation et de formation intensive pour le Développement |
| ALFAA | Apprentissage de la Langue à partir des Acquis de l'Alphabétisation |
| BEPC | Brevet d'Etudes du Premier Cycle |
| CAP | Certificat d'Aptitude Professionnelle |
| CBN | Centre Banma Nuara |
| CEBNF | Centre d'Education Non Formelle |
| CEP | Certificat d'Etudes Primaires |
| CONFEMEN | Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de Francophonie |
| ECOM | Ecoles Communautaires |
| ELAN | Ecoles et Langues Nationales en Afrique |
| EPT | Education pour Tous |
| GIZ | Agence de coopération internationale allemande pour le développement |
| GTZ | Agence de coopération internationale allemande pour le développement |
| MENA | Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation |
| OSEO | Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière |
| TAP | Taux d'achèvement du primaire |
| UIL | Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| UNESCO-BIE | UNESCO Bureau d'éducation internationale |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |

1. Introduction

La baisse de la qualité est un des gros défis auquel la communauté internationale fait face dans le domaine de l'éducation depuis de nombreuses années. Or, les expériences mondiales soutenues par l'UNESCO et par d'autres partenaires ont montré que l'utilisation des langues maternelles comme médium d'enseignement est l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'éducation.

L'UNESCO-BIE n'a cessé de faire le plaidoyer dans ce domaine, chaque fois qu'elle en avait la possibilité. Sensible à ce plaidoyer, le ministère de l'éducation de Guinée-Bissau s'est montré fort intéressé à s'engager dans la voie de l'utilisation du créole et de certaines langues nationales comme méthode d'enseignement pour améliorer la qualité de l'éducation en Guinée-Bissau.

Cette analyse documentaire est la première étape de l'étude de faisabilité destiné à soutenir le ministère de l'éducation dans sa démarche.

2. Objectifs de l'analyse documentaire

Les objectifs de l'analyse documentaire visent, entre autres, à :

- Etudier le système éducatif bissau-guinéen, son évolution, les stratégies d'enseignement, les avancées majeures, les défis auxquels il fait face, en termes de qualité des résultats de l'apprentissage, d'inclusion et d'équité.
- Etudier le contexte relatif à l'utilisation des langues nationales et du créole dans l'éducation.
- Rencontrer les principaux partenaires techniques et financiers de l'éducation et les parties prenantes de l'éducation, afin de recueillir leurs contributions et avis sur la question.

3. Résultats attendus

Les principaux résultats attendus de l'étude de faisabilité sont :

- Un rapport analytique du système éducatif bissau-guinéen, notamment des stratégies d'enseignement, l'analyse du contexte relatif à l'utilisation du créole et des langues nationales dans le domaine de l'éducation, le partage des réflexions sur les avantages et les opportunités qu'offre l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et les leçons tirées des expériences d'autres pays en la matière, le répertoriage des arguments de résistance par rapport aux langues nationales, de même que des leviers sur lesquels s'appuyer pour promouvoir l'utilisation de ces langues dans l'éducation.



- Un rapport sous forme de feuille de route mentionnant les principaux axes et les actions phares pour faire de l'utilisation du créole et de certaines langues nationales des langues d'enseignement, la stratégie et les différentes étapes de mise en œuvre, et les ressources humaines et financières nécessaires pour y parvenir.

Le principal résultat attendu de l'analyse documentaire est par conséquent un document de synthèse sur le système éducatif bissau-guinéen, son évolution, ses avancées et les défis auxquels il est confronté, le contexte relatif à l'utilisation du créole et des langues nationales, et des orientations stratégiques s'inspirant d'expériences réussies d'autres pays d'Afrique ou d'autres régions du monde.

4. Approche conceptuelle et méthodologique

Conformément à son nouveau mandat et à sa mission, adoptés lors de la 41^e Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2021, le Bureau International d'Éducation vise, entre autres, à :

- « répondre aux besoins des Etats membres, en particulier des pays en développement, en élaborant et réformant le curriculum, **grâce au renforcement des capacités et à l'assistance technique**, mais aussi en encourageant le dialogue politique et le partage d'expérience en matière d'élaboration de curriculum et de bonnes pratiques entre les Etats membres » ;
- « développer des programmes de formation en collaboration avec les universités et autres parties concernées de différentes régions du monde ». ¹

Pour ce faire, et afin de favoriser l'émergence de curricula endogènes, le BIE met l'accent sur une approche concertée de la mise en œuvre du curriculum.

L'approche conceptuelle et méthodologique préconisée pour cette étude de faisabilité repose sur une écoute attentive et active des parties prenantes de l'éducation en Guinée-Bissau, un appui/accompagnement leur permettant de participer activement à toutes les étapes de l'étude de faisabilité et de s'approprier des résultats, de leur exploitation, et surtout de la mise en œuvre des activités qui en découlent.

Il s'agira de partir des réalités locales de la Guinée-Bissau, et parallèlement de porter un regard croisé sur les expériences réussies dans d'autres pays d'Afrique et du reste du monde, afin d'en tirer les leçons apprises, de profiter des avancées existantes aussi bien au niveau national qu'au niveau international, et de définir de manière concertée les orientations stratégiques en adéquation avec le contexte bissau-guinéen, de même

¹ 71^e Session du Conseil du Bureau International d'Éducation, Proposition du Programme d'Activités et Budget 2022, p5



que les différentes étapes d'un programme d'utilisation du créole et des langues nationales comme médium d'enseignement/apprentissage en Guinée-Bissau.

5. Analyse du contexte

5.1 Contexte international

L'éducation au centre des préoccupations de la communauté internationale : la quête de la qualité et de la pertinence.

Depuis des décennies, l'UNESCO, dans le cadre de son mandat, mobilise la communauté internationale en faveur de l'accès à une éducation pour tous. Cette mobilisation ne s'est pas limitée seulement à l'accès. En effet, la réforme des années 70 par l'UNESCO (UNESCO 1977 :20) visait à lier l'école à la vie et à renforcer l'identité culturelle.

Dans l'article IV de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande), l'accent était mis sur la réussite de l'apprentissage, à savoir l'acquisition effective de connaissances, des savoir-faire et des valeurs utiles, et sur la pleine réalisation des potentialités des apprenants. Il faut signaler, à titre d'exemple, que la période 1980 – 1990 était marquée par le déclin de la qualité éducative en Afrique.

Quant au Cadre d'Action de Dakar (Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000), il se fixait entre autres objectifs « d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

Le Forum mondial sur l'éducation 2015, avec l'adoption de la Déclaration d'Incheon pour l'Éducation 2030, a proposé une nouvelle vision de l'éducation, en la plaçant au centre du développement durable. Cette nouvelle vision est de transformer la vie grâce à l'éducation. D'où l'importance d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Une éducation de qualité doit se traduire par les acquis d'apprentissages pertinents et efficaces dans tous les contextes.

Comment définir la qualité ? C'est cette réflexion qu'a entreprise l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), après la grande mobilisation de Dakar en faveur de l'EPT. En partant du constat que dans la plupart des pays africains moins d'un tiers des enfants acquerraient les connaissances théoriques et



pratiques prévues par les programmes, l'ADEA a planché sur la question suivante : ***comment améliorer la qualité de l'éducation, afin qu'elle se traduise par des apprentissages effectifs ?***

Dans sa réflexion, elle a intégré les domaines tels que : le développement professionnel des enseignants ; la diversification de l'offre éducative et la participation communautaire et des parents ; l'adaptation des curricula et ***l'utilisation des langues nationales.***

La problématique des langues nationales comme médium d'enseignement et d'apprentissage et facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation

Comme on peut le constater, l'utilisation des langues nationales est au cœur même de la réflexion sur la qualité et la pertinence de l'éducation. Il convient de signaler à ce sujet qu'en 1953 déjà l'UNESCO avait publié un « rapport d'experts sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation ». Par ailleurs, suite à une réunion d'experts organisée à Paris en septembre 2002 dans le but de nourrir la réflexion des Etats membres sur les questions de langue et d'éducation, l'UNESCO publia en 2003 le document cadre **L'éducation dans un monde multilingue** dont la préface affirmait ce qui suit : « *L'éducation est à la fois un outil et un reflet de la diversité culturelle. En outre, les recherches ont montré que l'on apprend mieux dans sa langue maternelle, et que celle-ci prépare et complète l'apprentissage d'une autre langue* ». ²

Sur le continent africain, différents événements ont traité de la problématique des langues nationales comme médium d'enseignement et d'apprentissage.

Une étude de l'ADEA, l'Institut de l'UNESCO de l'Education (UIE) – maintenant UIL, et de la GTZ (aujourd'hui GIZ), présentée lors d'une conférence ministérielle à Windhoek et durant la biennale de l'ADEA à Libreville, a montré que l'éducation multilingue constituait un choix stratégique pour améliorer l'apprentissage des apprenants et renforcer l'efficacité de l'éducation. Cette suggestion s'est basée sur les résultats d'évaluations au Burkina Faso, au Mali, au Niger, au Nigeria, au Sénégal et en Zambie, montrant que les étudiants des écoles bilingues réussissaient mieux en mathématiques, en sciences et en langues, y compris en français ou en anglais, que les étudiants des écoles monolingues.

En 2008, les chefs d'Etat de l'Union Africaine décidèrent que les langues et les cultures africaines devaient être intégrées dans les programmes d'éducation.

La Conférence africaine sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation, organisée à Ouagadougou du 20 au 22 janvier 2010 à

² UNESCO, Document cadre 2003, L'éducation dans un monde multilingue, Préface p. 6



Ouagadougou, confirma que l'utilisation des langues africaines comme moyens d'instruction était l'un des facteurs clés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique.

Enfin, l'UNESCO précise que « *la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement scolaire est le vecteur de communication par lequel s'effectue la transmission du savoir, ce qui est différent de l'enseignement des langues, pour lequel la grammaire, le vocabulaire et les formes linguistiques écrites et orales constituent un programme spécial destiné à l'acquisition d'une seconde langue, distincte de la langue maternelle* ». ³

Tous ces arguments en faveur de l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement ne doivent pas faire perdre de vue les difficultés que cela implique, à savoir que :

- certaines langues ne sont pas écrites ;
- elles ne sont pas reconnues universellement comme langues légitimes ;
- la terminologie adaptée à l'éducation n'est pas encore établie ;
- il n'existe pas de matériel éducatif dans ces langues ;
- il y a une multiplicité de langues, avec la difficulté à assurer la scolarisation dans chacune des langues maternelles ;
- il n'y a pas d'enseignants avec une formation appropriée ;
- il y a une résistance des élèves, des parents d'élèves à la scolarisation dans les langues nationales, etc...

Pour aider les Etats membres à bien appréhender et à aborder cette problématique de l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement, l'UNESCO a élaboré les orientations stratégiques qui suivent.

Orientations stratégiques de l'UNESCO

Ces orientations stratégiques sont fondées sur trois principes (cf Document cadre 2003) :

Principe I

« *L'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants* ».

³ UNESCO, Op.cit. p17



Principe II

« L'UNESCO encourage l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses ».

Principes III

« L'UNESCO encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'Education interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux ».

Initiatives pour promouvoir l'utilisation des langues nationales pour améliorer la qualité de l'éducation

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement suscite toujours de fortes réactions émotionnelles et des débats idéologiques en Afrique et dans les Caraïbes. Mais il faut souligner que ce débat ne se cantonne pas à ces deux régions et qu'il suscite les mêmes réactions dans le reste du monde, en Europe et en Amérique latine notamment. Cela a néanmoins fait place à la réalisation de diverses expériences d'éducation bilingue et multilingue.

Si **dans les pays européens** tels que la France, l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne, la Suisse, la Hollande, le Luxembourg, la Belgique et les pays nordiques, différentes institutions scolaires dispensent l'enseignement dans deux ou trois langues européennes pour répondre à la demande de communautés nationales ou étrangères installées dans ces pays, on trouve aussi des situations similaires à celles de l'Afrique, lorsqu'il s'agit d'utiliser des langues régionales – exemples du breton, du catalan, du basque, du suisse allemand – comme langues d'enseignement. Dans ce contexte, l'expérience la plus aboutie est celle de l'école Diwan où l'enseignement est dispensé en langue bretonne de la maternelle jusqu'au baccalauréat.

En Amérique centrale et latine, la situation est similaire à celle de l'Afrique. En effet, les systèmes éducatifs sont ceux hérités de la colonisation espagnole et portugaise. L'espagnol et le portugais (pour le Brésil) sont les langues officielles et les langues d'enseignement dans cette région. Ces deux langues côtoient néanmoins des centaines de langues amérindiennes regroupées en grandes familles (le nahuatl et les langues mayas en Amérique centrale, le quechua, l'aymara, le guarani en Amérique latine, le mapuche plus au sud) parlées par des populations indigènes, minoritaires dans certains pays, mais formant la majorité dans d'autres. Ceci explique l'existence depuis une cinquantaine d'années de programmes d'éducation bilingue initiés dans dix-huit pays et destinés aux populations autochtones, aux afro-descendants et aux migrants.



Ayant pour objectif de promouvoir une véritable éducation culturelle pour tous incluant tous les secteurs de la société, ces programmes n'ont pas tous réussi à intégrer les notions de pluriculturalisme et de pluriethnicité dans l'ensemble du système éducatif et dans toutes les politiques publiques. Il convient toutefois de signaler les avancées majeures de la Bolivie, dont la Constitution de 1994 reconnaît officiellement la présence de cultures indigènes dans le pays jusqu'à présent ignorées comme telles. Celle de 2009 officialisa les trente-cinq langues amérindiennes parlées dans le pays, aux côtés de l'espagnol. Cette officialisation, et par conséquent l'utilisation de toutes ces langues dans l'éducation, doit permettre de fortifier l'identité nationale basée sur sa diversité culturelle et régionale.

Il faudrait signaler qu'avec la loi à l'origine de la Réforme éducative de 1994, l'éducation doit être organisée pour qu'elle réponde aux intérêts de la population. La réforme préconise donc la participation populaire, notamment par la création de conseils éducatifs indigènes reconnus au niveau national et regroupés selon leur ethnie. Ces conseils participent à l'élaboration des politiques et ont pour rôle de veiller au respect de la diversité culturelle et linguistique dans l'éducation.

Sur le plan linguistique, cela se traduit par un curriculum qui prévoit ***un enseignement monolingue ou bilingue, l'enseignement monolingue se faisant en langue espagnole, avec l'apprentissage d'une des langues indigènes.***

Quant à ***l'enseignement bilingue***, il est ***donné dans une langue indigène et la langue espagnole est enseignée comme seconde langue.***

En Afrique, plusieurs conventions et chartes nationales, régionales et internationales ont été signées par les gouvernements africains afin de promouvoir l'utilisation des langues africaines dans l'éducation. Il s'agit notamment de la Charte Culturelle pour l'Afrique de l'Organisation de l'Unité Africaine (1976), du Plan d'Action de Lagos (1980), de la Déclaration sur les Aspects Culturels du Plan d'Action de Lagos (1985), du Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique de l'Organisation de l'Unité Africaine (1986), du Projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation (Accra, Ghana, 1996), et de la Déclaration d'Harare (1997). Malheureusement, le manque de volonté politique des gouvernements n'a pas permis de mettre en œuvre ces différentes chartes.

A part la Tanzanie, seul pays africain à avoir mis en œuvre avec succès une politique linguistique de promotion d'une langue nationale – le Kiswahili – comme langue officielle de l'administration et de l'éducation, il faut dire que les langues nationales ont occupé pendant très longtemps très peu de place dans les systèmes éducatifs des pays africains, systèmes hérités de la période coloniale.

Dans ce contexte, les enseignements et les apprentissages se font dans des langues étrangères imposées comme langues officielles, langues de travail dans l'administration. Avec les langues étrangères, l'école en Afrique n'intègre pas les préoccupations socio-culturelles des populations, leurs langues de



communication, leurs valeurs culturelles, les savoirs locaux et les modes de vie. Néanmoins ces langues servent aussi de langues de communication entre les différents groupes ethniques, au niveau national, régional et international.

Il faut aussi préciser que les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne sont organisés en deux sous-systèmes, le formel qui utilise les langues officielles étrangères – en l'occurrence le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais, l'arabe) – et le non formel qui utilise les langues nationales pour l'alphabétisation. C'est dans le domaine de l'alphabétisation que diverses initiatives locales d'utilisation des langues nationales ont été développées dans des pays comme le Burkina Faso, le Niger, le Mali, le Tchad, le Cameroun.

A l'origine de ces initiatives, diverses explications et motivations. D'une part dans les centres d'alphabétisation la présence d'enfants et d'adolescents non scolarisés et d'autre part la demande des adultes d'apprendre aussi la langue officielle du pays, qui leur permettrait de régler leurs problèmes au niveau de l'administration, mais en plus de communiquer en dehors de leurs communautés linguistiques.

Un élément plus important à ne pas perdre de vue, c'est le problème de la qualité de l'éducation. En effet, on estime que la période 1980-1990 est marquée par le déclin de la qualité de l'éducation en Afrique, avec un taux de redoublement dans l'enseignement élémentaire dépassant les 30% pour dix pays sur 44 (UNESCO, 1991 :7). En outre, entre 2000 et 2019, le taux de scolarisation a augmenté en Afrique subsaharienne, mais il n'y a pas eu d'amélioration de la qualité.

On estime aussi que le facteur langue d'enseignement représente une des causes principales de l'insuffisance de qualité dans l'éducation en Afrique surtout francophone, parce que les enfants qui entrent à l'école abordent leur apprentissage directement dans une langue étrangère, ce qui est source de grandes difficultés, du fait qu'enseignants et apprenants ne se comprennent pas.

En effet, selon l'UNESCO, 4/10 élèves dans le monde reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils ne comprennent pas. La langue d'enseignement est souvent la cause d'abandons et d'échecs scolaires. Or « des études ont montré que, dans bien de cas, l'enseignement dans la langue maternelle a une incidence sur les compétences linguistiques dans la première langue, sur les résultats scolaires dans les autres matières et sur l'apprentissage d'une seconde langue ».

Forts de ce constat, des pays ONG, des mouvements associatifs, en partenariat avec les ministères nationaux de l'éducation, et avec le soutien de partenaires techniques et financiers, ont initié des programmes d'éducation bilingue et multilingue.

C'est ainsi qu'en 2012 a démarré le **Programme Ecole et Langue Nationale en Afrique (ELAN)** de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), avec le soutien de l'Agence Française de Développement (AFD). Le programme ELAN



visé à améliorer les premiers apprentissages des élèves de primaire, à travers la promotion et l'introduction d'un **enseignement bi ou plurilingue**, qui se traduit par l'utilisation d'une langue africaine comprise par les élèves comme langue principale des apprentissages clés (lecture, écriture, calcul) au cours des trois premières années du primaire, avec l'initiation à la langue française, qui devient ensuite médium principal. Notons que cette approche part du constat que l'utilisation trop précoce du français comme langue principale d'enseignement dès la première année, surtout dans des zones rurales voire péri-urbaines peu en contact avec le français, explique en grande partie l'échec scolaire de nombreux enfants.

Le programme ELAN intervient dans les 12 pays suivants : Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Tchad, Togo. Il soutient et accompagne ces pays en renforçant les compétences nationales dans l'approche bi-plurilingue de l'enseignement des langues africaines et du français. Il a élaboré un guide d'orientation servant de guide de référence pour l'apprentissage intégré des langues africaines et du français au primaire.

Ce guide propose une approche méthodologique sur :

- comment enseigner les langues africaines, c'est-à-dire la didactique de la langue africaine comme langue première ?

Suivant les informations qui ressortiront de l'analyse du contexte bissau-guinéen et de la similarité éventuelle de la situation de l'éducation, il s'agira de voir dans quelle mesure il est possible de s'inspirer de l'approche ELAN pour introduire un enseignement bi ou plurilingue dans le système éducatif de Guinée-Bissau.

Expérience des écoles bilingues au Burkina Faso

Pourquoi le choix du Burkina Faso alors que plusieurs pays africains ont expérimenté l'introduction de l'enseignement bi ou plurilingue dans leur système éducatif ?

Ce choix se justifie, entre autres, par le contexte et la volonté politique marquée par la priorité accordée à l'éducation par les gouvernements successifs, la multiplicité et la diversité des acteurs engagés dans l'éducation, la diversité des initiatives en matière d'introduction des langues nationales dans l'enseignement/apprentissage, et la qualité des résultats obtenus dans le cadre d'évaluations effectuées dans la durée.

L'analyse détaillée et approfondie de cette expérience a pour but de mettre à la disposition des parties prenantes de Guinée-Bissau le maximum d'informations leur permettant de comparer le contexte et la situation de l'éducation de leur pays à ceux d'un autre pays de la même zone géographique, de tirer les leçons de ce regard croisé, afin de faciliter le dialogue et les réflexions internes sur la faisabilité



de l'utilisation du créole et d'autres langues nationales comme médium d'enseignement/apprentissage.

Contexte éducatif du Burkina

Comme tous les autres pays d'Afrique subsaharienne, de 1960 à 1980 le pays a connu un très faible taux de scolarisation et d'alphabétisation. En 1979/1980, le taux de scolarisation des enfants du premier degré (7-12 ans) était de 19%, celui du deuxième degré (13-19 ans) de 3%, et celui du troisième degré de 0,2 %. Le taux d'alphabétisation était de 7,7%.

La réforme des années 70 (UNESCO, 1977 :20) mit l'accent sur la nécessité de lier l'école à la vie et de renforcer l'identité culturelle. Cela devait se traduire par l'africanisation des programmes en histoire, géographie, géographie et science de la vie et de la terre. Un plan de scolarisation rurale devait scolariser en 10 ans tous les enfants de 12 à 14 ans dans des centres d'éducation rurale, dans le but d'alphabétiser en français les jeunes ruraux prêts à entrer dans la production agricole et à leur donner une formation professionnelle de paysans modernes. Le lancement de ce projet de réforme intitulé « L'éducation pour le développement communautaire » visait à :

- démocratiser le savoir par la scolarisation et l'alphabétisation, et à éliminer totalement l'analphabétisme ;
- intégrer l'éducation à la production ;
- assurer le **développement d'une culture authentique, notamment par l'utilisation effective comme langue d'enseignement, au niveau de l'enseignement de base, d'au moins 3 langues nationales : le mooré, le dioula, le peul.**

Système éducatif burkinabè : structuration, résultats, défis

Le système éducatif est structuré comme suit :

- L'éducation de base formelle, avec l'éducation préscolaire pour les enfants de 3 à 5 ans, l'enseignement primaire dès 6 ans (durée de 6 ans), le post-primaire (durée de 3-4 ans jusqu'au Brevet d'Etudes du Premier Cycle – BEPC -) pour l'enseignement général et le Certificat d'Aptitude Professionnelle - CAP - pour l'enseignement technique et la formation professionnelle ; l'enseignement de base (de 6 à 16 ans) est obligatoire.
- L'enseignement secondaire général (3 ans jusqu'au Bac).
- L'enseignement secondaire technique et professionnel, qui débouche sur le Brevet d'études professionnel (BEP) après deux ans, ou le Baccalauréat technique ou professionnel après 3 ans.
- Le cycle d'enseignement supérieur (licence, maîtrise, doctorat).



- L'éducation non formelle pour les 9-15 ans non scolarisés et les plus de 15 ans, avec un programme d'alphabétisation et la formation professionnelle par apprentissage et l'éducation spécialisée pour les handicapés physiques sensoriels, mentaux, etc...

Malgré des succès significatifs dans l'accès, le genre, le taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires (CEP), on relevait encore une insuffisance persistante au niveau de la qualité et de l'équité entre filles et garçons, mais aussi au niveau de l'entrée en sixième, de même que des **difficultés** à lier davantage l'acte d'apprendre à l'action de produire, à mettre en exergue dans les curricula les valeurs culturelles autochtones, et surtout **à utiliser les langues nationales dans l'enseignement.**

Ce dernier point s'explique par la situation linguistique et les défis qui y sont liés. Au Burkina Faso il existe 59 langues différentes, dont une seule est parlée par la moitié de la population. Plus de 90 % de la population parlent seulement 14 langues qui sont dominantes dans un ou plusieurs ensembles administratifs (provinces, régions). Dans une zone linguistiquement homogène, le dioula est une « langue passeport ».

Dans cette situation de multilinguisme, deux questions se posaient, à savoir :

- **quelles langues choisir (s'il faut en choisir) pour servir de véhicule d'enseignement, et sur quelles bases ?**
- **quand et pendant combien de temps doivent-elles être utilisées dans le système éducatif comme véhicules d'enseignement ?**

Il faut dire que jusqu'à la Réforme de 1979 à 1984, le français était la seule langue de l'éducation de base formelle. Or le français était compris par seulement 10 à 15 % de la population, principalement dans les centres urbains, et maîtrisé par 1,09 de la population. Cette réforme a introduit trois principales langues nationales (mooré, jula et fulfulde) à l'école. En 1996, l'article 4 de la loi 013/96 ADP du 9 mai portant orientation de l'éducation stipulait que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » et que « l'organisation de l'enseignement de l'enseignement est précisée par décret pris en conseil des ministres »⁴. Cela a beaucoup facilité le développement d'innovations éducatives ayant pour préoccupation **l'utilisation des langues nationales maîtrisées par les élèves comme médium d'enseignement, en complémentarité avec le français.**

La loi du 9 mai 1996 a été remplacée par la loi no 013 – 2007/AN du 30 juillet 2007, qui dispose que « les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le

⁴ Paul Taryam Ilboudo, Impact du bilinguisme scolaire sur l'efficacité interne des écoles primaires bilingues au Burkina Faso (Période 2005-2015), p 47



français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations ».

L'application de ces lois en faveur de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation se heurte malheureusement à des objections et des préjugés par rapport à ces langues. Pour beaucoup de gens, elles ne peuvent pas servir de médiums d'enseignement en maths et sciences parce qu'elles ne permettraient pas l'accès aux connaissances scientifiques. D'autre part leur utilisation gênera l'apprentissage ou la bonne maîtrise du français, d'autant plus que le temps consacré au français sera réduit. Par ailleurs, le nombre élevé de langues nationales milite contre leur utilisation à l'école, et l'enseignement dans ces langues serait trop coûteux. Enfin, l'enseignement dans les langues est un enseignement au rabais. Ces préjugés et réticences n'ont cependant pas empêché l'éclosion de quelques innovations éducatives depuis les états généraux de l'éducation en 1994.

Quelques innovations éducatives avec l'utilisation des langues nationales

Les écoles satellites

Il s'agit d'un programme de l'Etat burkinabè initié en 1995 et soutenu par l'UNICEF. Ouvertes dans des villages éloignés (à 2-3 kilomètres de marche), ces écoles ouvrent des classes de cours primaires de première, deuxième et troisième année, avec – à côté du français – l'utilisation des langues nationales pour l'alphabétisation et l'acquisition de certaines connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul, expression orale). A partir du cours élémentaire de deuxième année, les élèves poursuivent leur scolarité dans les « écoles – mères » plus éloignées, pendant 3 ans. L'enseignement est entièrement dispensé en français, comme dans les écoles primaires classiques.

Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)

Tout comme les écoles satellites, les CEBNF ont été ouverts en 1995 par l'Etat, avec le soutien de l'UNICEF, pour des enfants non scolarisés de 9-15 ans. Ils proposent un programme d'enseignement de base à composante pré-vocationnelle, avec quatre années scolaires de six mois chacune, avec un volume horaire de quatre heures par jour. L'objectif de ces centres est d'offrir un minimum éducatif et une formation pratique et manuelle aux apprenants, en relation avec leur milieu socio-économique. Cela permet aux jeunes de poursuivre conjointement leurs activités dans le cadre familial et villageois. Les sortants des CEBNF ne sont pas spécialement préparés à poursuivre leurs études pour passer des examens scolaires du système classique. Les CEBNF utilisent les langues nationales au cours des deux premières années pour faciliter l'acquisition de connaissances et l'intégration de l'école à son milieu. A partir de la troisième année, c'est le français qui est utilisé.



Les écoles communautaires (ECOM)

Elles ont été créées aussi en 1995 par Save the Children USA – désigné par Fondation pour le développement (FDC), en collaboration avec l'Etat et les communautés de base. L'objectif des ECOM est d'améliorer les conditions de vie des enfants défavorisés, l'intégration harmonieuse de l'école à son milieu et une participation effective dans la prise de décision et dans la gestion des activités éducatives. Ces écoles utilisent aussi les langues maternelles pendant les deux premières années. Elles aménagent une passerelle permettant aux élèves d'intégrer par la suite les écoles formelles. Pour ce faire, « à chaque évaluation de fin d'année, la commission d'évaluation dresse la liste des élèves de quatrième année qui remplissent les critères de passage au cours élémentaire 2 (CE2) ou au cours moyen 1 (CM1) pour ceux qui ont une moyenne de plus de 13/20 ». ⁵

Les Centres Banma Nuara (CBN)

Avec les CBN, il s'agit d'une expérience d'utilisation de la langue gulmancema à l'école, dans le prolongement de l'alphabétisation dans cette langue, à savoir :

- dans les Centres Banma Nuara II (CBNII) pour adolescents et adultes admis après deux ans d'alphabétisation, et qui reçoivent quatre ans de formation ;
- dans les Centres Banma Nuara I (CBNI) pour enfants d'âge scolaire, avec cinq années de scolarisation ;

Ces centres ont expérimenté entre 1995 et 1999 l'enseignement du français à quarante auditeurs dont 9 femmes, avec de très bons résultats en lecture, écriture, expression écrite et dictée. Les sortants de ces centres passent les examens de certificat d'études primaires organisés à l'intention des élèves de CM2.

Centres d'Alphabétisation et de Formation Intensive pour le Développement (AFID-D)

Cette expérience est le fruit de la coopération de l'OSEO (Solidar suisse) avec l'association Manegdbzanga (qui signifie en langue mooré « développement pour tous ». Initiée en 1994, elle s'adresse à des jeunes de 9-14 ans non scolarisés, et qui suivent pendant quatre ans un cours d'alphabétisation et une formation intensive en agro-pastoralisme, menuiserie bois, menuiserie métallique, électricité, plomberie, etc...).

Cette expérience est caractérisée par l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement au côté du français. Elle offre aussi aux sortants la possibilité de passerelles pour poursuivre des études secondaires ou des formations professionnelles qualifiantes ou diplômantes dans des établissements spécialisés,

⁵ Ibid. p 51



en réponse aux besoins socio-économiques de la région. Les résultats des AFID-D sont très probants, dans la mesure où la formation débouche sur l'auto-emploi, un emploi dans la fonction publique ou dans le secteur privé.

Une des leçons que l'on tire de ces innovations dans le non formel, c'est qu'elles pratiquent en réalité un ***bilinguisme de transition***, car la langue maternelle de l'enfant n'est utilisée que pendant les deux premières années du programme, avant le passage au français, qui devient par la suite la seule langue d'enseignement pendant le reste de la formation.

Par ailleurs, la grande différence entre les innovations éducatives ci-dessus et l'expérience d'***écoles bilingues de Solidar Suisse***, qui seront présentées de manière détaillée et approfondie dans le chapitre qui suit, réside dans le fait que les écoles bilingues pratiquent un ***bilinguisme de maintien***, en maintenant en ***complémentarité*** dans l'enseignement les ***langues nationales et le français tout au long du cycle primaire***, et en visant le modèle de ***bilinguisme additif***.

En effet, dans le cas des écoles bilingues, ***les langues nationales sont maintenues comme langues d'enseignement tout au long du cycle primaire, alors que le français est utilisé comme matière et langue d'enseignement*** » ⁶selon la répartition suivante :

- première année : langues nationales utilisées à 90% comme langues d'enseignement, le français à 10% ;
- deuxième année : langues nationales - 80%, français - 20% ;
- troisième année : langues nationales – 50%, français – 50% ;
- quatrième année : langues nationales – 20%, français – 80% ;
- cinquième année : langues nationales – 10%, français – 90%.

L'éducation bilingue

L'expérience d'éducation bilingue a été menée au Burkina Faso par le Ministère de l'éducation et de l'alphabétisation (MENA) et l'OSEO (Solidar Suisse) depuis 1994, suite aux Etats généraux de l'éducation. Ses promoteurs la considèrent comme une alternative au système éducatif en cours. Elle s'appuie sur l'article 4 de la Loi d'orientation Scolaire de mai 1996 et sur l'article 10 de la Loi d'orientation de juillet 2007. Ces deux lois prennent 3 options en rupture avec le passé, à savoir :

- la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans ;
- les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales ;
- la stipulation que chaque niveau d'enseignement doit avoir un caractère terminal, compris comme l'acquisition des habiletés pour l'insertion socio-économique et des habiletés pour continuer à apprendre.

⁶ Ibid. p54



L'expérimentation a duré dix ans et est allée au-delà de l'aspect bilingue. Elle a en effet comporté l'utilisation des langues nationales, mais aussi l'intégration dans les curricula des valeurs de la culture autochtone, de même que les activités pratiques productives.

Caractéristiques de l'éducation bilingue

- C'est un continuum d'éducation de base de dix ans, comprenant 3 niveaux : les Espaces d'Eveil Educatif (3^E) pour la petite enfance, de 3 à 5 ans ; les Ecoles Primaires Bilingues (EPB) pour enfants de 6 à 11 ans ; le Collège Multilingue Spécifique (CMS) pour les sortants des écoles bilingues (12 à 16 ans).
- Une innovation éducative, parce qu'elle utilise simultanément et en complémentarité pour les apprentissages, la langue nationale maîtrisée par l'enfant et le français, langue officielle du Burkina Faso.

Objectifs de l'éducation bilingue

- Contribuer à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue.
- Améliorer de manière significative l'efficacité interne et externe de l'école.
- Lier l'éducation à la production et à la culture.
- Réduire à terme le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'au moins une année.

Stratégies de réalisation

- La mise en œuvre du programme incombe au MEBA.
- Elle bénéficie du partenariat technique et financier de l'ONG suisse OSEO – Solidar.
- En amont de la mise en place de l'éducation bilingue, il y a un travail de plaidoyer pour faire adhérer les autorités régionales, locales, surtout des parents d'élèves, aux principes de l'éducation bilingue.
- La mise en œuvre nécessite l'implication des communautés dans les choix à faire, d'où des missions de négociations sociales pour préparer le choix de la langue du milieu – parmi plusieurs langues -, en complémentarité avec le français.

Contenu des curricula de l'éducation bilingue

Il couvre le contenu du programme des écoles classiques en 5 ans au lieu de 6. Cela est rendu possible par l'utilisation de la langue première de l'élève et l'introduction progressive du français. Neuf langues nationales sont utilisées : le mooré, le jula, le fulfulde, le lyélé, le gulmancema, le dagara, le bisa, le nuni, le kasem.



Le contenu du programme comprend aussi des activités pratiques et manuelles, et des activités culturelles organisées selon l'âge des enfants.

Modèle de bilinguisme

Le programme d'école bilingue préconise le bilinguisme langue nationale – français, c'est-à-dire le **bilinguisme additif**.

Résultats et bénéfice de l'éducation bilingue

Des évaluations réalisées en 2004, 2005 et 2007 ont donné les résultats qui suivent.⁷

- De 1998 à 2012, aux examens du Certificat d'Etudes Primaires, entièrement en français et prévus pour une scolarité de 6 ans, les écoles bilingues – qui proposent une scolarité de 5 ans -, ont réalisé un taux moyen de succès de 71,88% contre une moyenne de 65,64% sur la même période pour les écoles classiques.
- L'éducation bilingue est intégrée au milieu. Les élèves valorisent leur culture et savent entreprendre des activités de production.
- Les sortants des écoles bilingues sont utiles à eux-mêmes et à leurs communautés.
- Les parents d'élèves se sentent beaucoup plus responsables de l'éducation de leurs enfants et comprennent mieux la finalité de l'école.
- La réduction du temps de scolarité d'une année et l'efficacité interne plus grande du système bilingue sont des sources d'économie non négligeables.
- Les langues nationales sont valorisées et leur utilisation en complémentarité avec le français facilite et accélère l'enseignement et l'apprentissage.

Leçons tirées de l'expérimentation de l'éducation bilingue

Ces leçons partent des points de vue des apprenants, du système éducatif et de la société, et font ressortir aussi les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre.

Point de vue des apprenants

⁷ Ibidem, p 59



- « **Le programme d'éducation bilingue confirme qu'en partant de la langue que l'enfant maîtrise bien, on améliore et accélère les apprentissages de la seconde langue** ». ⁸
- « 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 ».

Point de vue du système éducatif

- La passerelle entre l'éducation de base formelle et non formelle crée une complémentarité entre les deux systèmes et un enrichissement réciproque.
- L'éducation bilingue, comme continuum d'éducation de base, a montré qu'une alternative est possible par rapport au système existant.

Point de vue de la société

- Le fait que l'éducation bilingue prend en compte les réalités sociales et culturelles du milieu entraîne l'adhésion des communautés au processus d'éducation de leurs enfants et intègre l'école à son milieu.
- La qualité des résultats atteints dans le cadre 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.

Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue

- L'inquiétude et le scepticisme d'une partie de l'étude par rapport aux langues nationales.
- L'innovation est exigeante et demande aux enseignants un surcroît de travail par rapport à leurs collègues de l'école classique.
- La réduction de la durée de la scolarité de 6 à 5 ans nécessite la relecture des curricula et des emplois du temps, afin de pouvoir prendre en compte les aspects relatifs à la culture et à la production.
- Face à une nouvelle approche telle que l'éducation bilingue, le système éducatif dominant développe une inertie importante face aux innovations, et ces dernières ne reçoivent pas les moyens nécessaires à leur extension. Cette inertie peut se traduire par une lenteur à donner satisfaction aux populations lorsqu'elles sollicitent une école bilingue, voire par des formes de résistance et même de sabotage.

⁸ Ibid. p 60



5.2 Contexte de la Guinée-Bissau

Contexte politique, démographique, social et économique

Pays lusophone, la Guinée-Bissau partage une frontière commune avec deux pays francophones, à savoir la Guinée Conakry et le Sénégal, et est membre de la CEDEAO (Communauté Economique de l'Afrique de l'Ouest), dont la majorité des Etats membres sont aussi francophones.

Depuis son indépendance en 1974, **la situation politique** a été marquée par une grande instabilité politique chronique, qui s'est traduite notamment par des conflits militaires et des fréquents changements de gouvernement – 21 gouvernements successifs entre 1999 et 2014 –, avec pour conséquence des changements fréquents à la tête des ministères, et donc un manque de continuité dans l'élaboration et surtout la mise en œuvre des politiques et stratégies de développement.

Sur **le plan démographique**, la population bissau-guinéenne – 1,5 million en 2014 – est estimée par les Nations Unies à 2 004 000 en 2020, dont 22,3% de 6-14 ans, 28,7% de 6-17 ans et 10% de 3-5 ans.

Soixante % de cette population, 52% de femmes et 48% d'hommes, vit en milieu rural. Bissau, la capitale, concentre à elle seule 30% de la population, dont 46,87 % de jeunes âgés de 15 à 24 ans. En 2013, 43% de la population de 15 ans et plus étaient analphabètes.

Les groupes ethniques suivants représentent à eux seuls 92 % de la population : les Ballantes (30%), les Peulhs (21%), les Manjak (15%), les Mandingues (12%), les Papels (8%), les Mankagnes (3%), les Bijagos (3%). Ils ont chacun sa langue maternelle et utilise le créole pour communiquer entre eux. Le portugais est considéré comme une langue nationale officielle, mais est peu parlé, dans les milieux officiels et par un petit nombre de bissau-guinéens.

Sur **le plan économique**, l'agriculture et la pêche représentent 46% du PIB. L'agriculture génère 80% des emplois et 90% des exportations. La pêche maritime constitue la deuxième source de devises (environ 40% des recettes courantes du budget de l'Etat) et d'emplois. Les eaux de Guinée-Bissau comptent parmi les plus poissonneuses du monde. Quant à l'élevage, il représente 5% du PIB.

Afin de promouvoir le développement de ces secteurs importants de l'économie nationale, le Ministère de l'agriculture, forêt et élevage a élaboré un « Plan national d'investissement agricole (2^{ème} Génération) en 2017. Ce plan vise la promotion des filières de production végétale et halieutique, de gestion durable des terres, de même que l'appui à la création de champs écoles et le soutien aux cantines scolaires. Il se penche aussi



sur les problèmes de nutrition, de prévention et gestion des crises alimentaires, et de changement climatique. D'autre part, une évaluation des besoins en informations agricoles menée par le Centre technique de coopération agricole et rurale (CTA)⁹ a constaté qu'il y avait un manque cruel d'informations liées aux secteurs économiques ci-dessus mentionnés. Le rapport a surtout monté que, pour que l'éducation/formation répondent aux besoins des populations et qu'elle contribue au développement économique et social de la Guinée-Bissau, il fallait identifier, produire et diffuser des informations qui aideraient les paysans, les exploitants agricoles, à mieux orienter leurs activités agricoles et extra agricoles (calendriers culturels, gestion des ressources naturelles, introduction de nouvelles variétés, protection des cultures, transformation et stockage des produits agricoles, etc...).

En outre, le secteur informel concentre 90% des emplois, et il y a un fort chômage des jeunes. C'est dans ce contexte que l'Union Européenne a prévu entre 2014 et 2020 un programme de soutien à la « Relance de l'enseignement et la formation professionnelle et technique pour l'emploi (RESET) en Guinée-Bissau ». ¹⁰

Contexte éducatif

La structure du système éducatif

Le système éducatif bissau-guinéen est structuré en deux sous-secteurs, à savoir l'éducation formelle et l'éducation non formelle, et est organisé en plusieurs niveaux d'enseignement.

- L'enseignement préscolaire (destiné aux enfants de 3 à 5 ans)
- L'enseignement de base, destiné aux enfants de 6 à 14 ans, comprend 3 cycles d'enseignement et dure 9 ans : le 1^{er} cycle de la 1^{ère} à la 4^{ème} année, le 2nd cycle de 5^{ème} à la 6^{ème} année et le 3^{ème} cycle de 7^{ème} à la 9^{ème} année.
- L'enseignement secondaire, destiné aux jeunes de 15 à 16 ans, est dispensé dans les lycées, dans les classes de 10^{ème} et 11^{ème} année.
- L'enseignement et la formation technique et professionnelle comprend « la formation professionnelle d'insertion et l'enseignement technique et professionnel. La formation professionnelle d'insertion est ouverte aux élèves qui ont achevé l'enseignement de base jusqu'à la 6^{ème} année. Elle dure entre six mois et un an et a pour but de faciliter l'intégration rapide des apprenants dans le monde du travail ». ¹¹ Quant à l'enseignement technique et professionnel, il est

⁹ CTA, Evaluation des besoins en informations agricoles dans les états du Groupe Afrique-Caraïbes-Pacifiques (ACP), Afrique de l'Ouest, Etude de cas : Guinée-Bissau, Rapport final, Projet no 4-7-41-207-5/f, 27/07/2006

¹⁰ Union Européenne, Document relatif à l'action intitulée « Relance de l'enseignement et la formation professionnelle et technique pour l'emploi (RESET) en Guinée-Bissau », 2014-2020

¹¹ MEN – Guinée-Bissau, UNESCO BREDA, Le Pôle de Dakar, Rapport d'état du système éducatif, Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté, p 54



destiné aux jeunes qui ont au moins terminé la 9^{ème} année. Il dure trois ans et est sanctionné par un grade académique.

- L'enseignement supérieur a deux composantes : un enseignement universitaire conduisant à un diplôme académique, et un enseignement non universitaire qui délivre un diplôme professionnel.
- En ce qui concerne le sous-secteur de l'éducation non formelle, il comprend principalement l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Les cours sont organisés dans des centres gérés par des communautés et des ONG. L'Etat se charge uniquement de la formation des animateurs, de l'élaboration des matériels, ainsi que du suivi de ce sous-secteur par l'intermédiaire des personnels de la Direction Générale de l'Alphabétisation.

Les défis du système éducatif

Ils sont de différents ordres et ont trait à divers problèmes tels que l'accès, l'équité, les redoublements, l'acquisition de connaissances, la qualité, la pertinence, etc...

Accès, acquisition de connaissances, redoublements, équité

Les observations nationales et internationales ont confirmé que la Guinée-Bissau a réalisé des progrès substantiels en matière de scolarisation entre 2000 et 2010, mais elles ont aussi souligné **une stagnation de l'accès à l'éducation depuis les années 2010, de même qu'une dégradation de l'achèvement des deux premiers cycles**. Ainsi, en 2013, 23 % des enfants en âge de scolarisation n'étaient pas à l'école. 18% de ceux qui étaient à l'école abandonnaient avant la sixième année. La majorité des écoles (75%) n'offraient pas les six niveaux de scolarité primaire. Cela veut dire que 47% des élèves ne suivaient pas un cycle complet. La majorité étaient des filles. 75% d'entre elles accédaient au premier cycle de l'enseignement de base, contre 80% de garçons, et seules 48% de filles atteignaient la fin du second cycle, contre 72% chez les garçons. Le manque d'écoles offrant les six premiers niveaux du cycle de base pénalise ainsi plus les filles que les garçons. Il faut dire que ce problème d'équité se manifeste aussi suivant le milieu de résidence. Seuls 66% des enfants du milieu rural allaient à l'école, contre 91% dans les zones urbaines, et 79% de ces derniers achevaient les deux premiers cycles contre 40% des ruraux.

Le système éducatif était aussi marqué par un taux de redoublement très élevé et par le problème des élèves sur-âgés. Selon les constats réalisés en 2013 ¹², 21% des enfants redoublaient au niveau du premier cycle de base, 18% au niveau du deuxième cycle et 17% au niveau du troisième. Le redoublement touchait ainsi 20% des élèves du primaire en 2013. Le problème des élèves sur-âgés n'était certainement pas étranger à celui du redoublement. En effet, à cause des entrées tardives à l'école, 96% des élèves de deuxième année avaient plus que les 7 ans requis. L'âge moyen était en réalité de 11 ans. En cinquième année, 98% des élèves étaient plus âgés. Ils avaient en moyenne 15 ans au lieu des dix ans requis. Cela veut dire que dans la même classe

¹² Ministère de l'éducation nationale, Evaluation nationale du niveau d'acquisition des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année, Rapport août 2015, avec l'appui technique du Pôle de Dakar IPE et du Bureau UNICEF à Bissau.



des élèves trop âgés côtoyaient des élèves encore très jeunes, ce qui ne devait pas manquer de poser un autre problème : celui de l'apprentissage.

La qualité de l'éducation de base

En 2014 le Ministère de l'Education Nationale a réalisé une étude diagnostic du système éducatif. Il s'agissait de l'«Evaluation nationale du niveau d'acquisition des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année ». Elle a consisté à mesurer le niveau d'acquisition des connaissances en portugais et en maths en 2^{ème} et en 5^{ème} année. Elle a donné les résultats qui suivent.

- **Le niveau d'acquisition était faible dans les deux premiers cycles de l'enseignement de base. En deuxième année, en portugais ou en maths, les élèves ne maîtrisaient que la moitié de ce qu'ils étaient censés savoir, surtout dans les écoles publiques, communautaires et autogérées.** Une proportion considérable d'élèves était en situation d'échec.
- En cinquième année, seul le tiers du programme scolaire était maîtrisé par les élèves.
- Cette évaluation a montré que le système éducatif bissau-guinéen était confronté à des difficultés de transmission de connaissances aux élèves.
- D'ailleurs, le problème d'acquisition de connaissances se posait avec les enseignants aussi.
- **« Une des principales causes de contre-performance des élèves en matière d'acquisition est le niveau des enseignants. Que ce soit en portugais ou en mathématiques, les enseignants eux-mêmes éprouvent des difficultés à répondre correctement aux questions qui ont été posées à leurs élèves.** Si 32% des professeurs n'ont pas pu traiter correctement l'épreuve de portugais soumise aux élèves de 2^{ème} année, le pourcentage est plus élevé en mathématiques où plus de la moitié des enseignants sont concernés (54%). **En 5^{ème} année, le problème est généralisé : 95% des enseignants ne maîtrisent pas ce qu'ils enseignent aux élèves en portugais et 98% des enseignants ne maîtrisent pas les mathématiques qu'ils enseignent aux élèves ».**¹³
- A noter aussi que le manque de matériel d'apprentissage explique aussi le problème de la qualité insuffisante. En effet, en 2014, dans un tiers des classes, aucun n'élève ne possédait de manuels.

Pertinence du système éducatif

L'évaluation du niveau d'acquisition des élèves montre que la majorité des élèves n'acquièrent pas des connaissances ni des compétences en lien avec les réalités sociales et économiques dans lesquelles ils vivent.

¹³ República de Guiné-Bissau, Ministère de l'Education Nationale, Programme Sectoriel de l'Education de la Guinée-Bissau (2017-2025), juin 2017, p 13.



Or, conformément au Plan Stratégique Guinée-Bissau 2025 « Terra Ranka » adopté en 2015 et considéré comme une feuille de route pour dix ans, la stratégie pour le secteur éducation est en ligne avec la réduction de la pauvreté, et à ce titre l'investissement dans le capital - grâce à l'éducation - vise des gains de productivité dans le secteur économique traditionnel.

Quand on sait que l'agriculture génère 80% des emplois et que la pêche est la deuxième source de devises, sans oublier l'élevage, on peut affirmer que le système éducatif ne répond ni aux besoins de la population ni à ceux de l'économie

Stratégies d'amélioration de la qualité

Le Programme Sectoriel Education 2017 – 2025 préconise différentes mesures pour améliorer la qualité de l'éducation.

Dans le système formel, le programme met l'accent sur le renforcement des apprentissages en portugais et en mathématiques, le renforcement des compétences des enseignants, des mesures pédagogiques pour renforcer l'apprentissage de la lecture et du calcul.

Dans le système non formel, les mesures visent à ¹⁴ :

- « Elaborer un document de politique linguistique.
- Développer les instruments juridiques et réglementaires de mise en œuvre de la politique linguistique, et ***l'introduction progressive des langues nationales dans la vie officielle et publique, dans la presse et dans l'édition.***
- ***Promouvoir le portugais, le créole, les langues nationales comme langues d'éducation, d'apprentissage du métier et de qualification professionnelle.***
- Elaborer et mettre à jour la carte linguistique nationale.
- Approfondir, consolider et étendre les modèles alternatifs d'éducation des adolescents de 09 – 14 ans et des jeunes de 15 – 25 ans.
- Renforcer l'articulation de ces modèles alternatifs d'éducation avec le système formel d'éducation (général et formation professionnelle) et l'apprentissage.
- Créer et faire fonctionner une Equipe de recherche/action formation ajustée à une unité fonctionnelle de documentation auprès de la DGAENF ».

Comme on peut le constater, dans l'évaluation nationale du niveau d'acquisition des élèves en 2^{ème} et 5^{ème} année aussi bien que dans la stratégie d'amélioration de la qualité préconisée pour le système éducatif formel, **aucune analyse et réflexion ne porte sur la langue d'apprentissage. Aucun lien n'est établi entre les difficultés d'apprentissage des mathématiques et du portugais et le médium d'enseignement.**

Soulignons que l'UNESCO, dans son document cadre de 2003 a rappelé que ***« l'on apprend mieux dans sa langue maternelle, et que celle-ci prépare et complète l'apprentissage d'une autre langue »*** et qu'elle ***« encourage l'enseignement***

¹⁴ Op. cit, p44



dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants ».

Or, l'approche éducative adoptée par le système éducatif bissau-guinéen n'est pas en cohérence ni en conformité avec les principes de l'UNESCO. En effet, non seulement l'enseignement du portugais et des mathématiques – en tant que disciplines - ne se fait ni en créole ni dans une des langues nationales, mais elle se fait dans une langue étrangère parlée par une infime partie de la population, et qui n'est pas maîtrisée par les enseignants, encore moins par les élèves. ***Dans ces conditions, les élèves bissau-guinéens ne pourront jamais bien apprendre, et la qualité de l'éducation ne pourra pas s'améliorer si les apprenants continuent à apprendre dans une langue étrangère.***

Que faire alors pour trouver une solution qui tient compte des spécificités du contexte bissau-guinéen tout en s'inspirant des leçons apprises des expériences réussies ailleurs ?

6. Regard croisé sur les défis de la qualité de l'éducation en Guinée-Bissau et les leçons apprises de l'expérience des écoles bilingues au Burkina Faso

Pourquoi un regard croisé et pourquoi le choix des écoles bilingues du Burkina Faso. Tout d'abord, le problème de qualité de l'éducation est un défi universel auquel sont confrontés la plupart des pays dans toutes les régions du monde. Comme indiqué plus haut, beaucoup de pays ont cherché à apporter des solutions à ce défi, entre autres, en développant et en mettant en œuvre des programmes d'éducation bilingue et multilingue, couronnés de succès pour la plupart. Le choix du Burkina Faso se justifie par différentes considérations. La Guinée-Bissau et le Burkina Faso appartiennent à la même zone géographique et à la même communauté économique régionale, la Communauté Economique des Etats d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Elle est entourée de pays francophones avec lesquels elle a des liens étroits sur les plans économique, monétaire, éducatif. Sur le plan démographique, la majorité des populations des deux pays vit dans les zones rurales, dans un contexte marqué par la coexistence de nombreuses langues nationales et d'une langue étrangère occidentale utilisée comme langue officielle et de l'administration. Par ailleurs, ces deux pays partagent deux langues nationales communes, à savoir le fulfulde et le dioula. Leur économie est marquée par l'importance de l'agriculture, de l'artisanat et de l'élevage. Au niveau de la structure, leurs systèmes éducatifs respectifs ont certaines caractéristiques communes (les différents niveaux de l'enseignement, l'utilisation d'une langue étrangère comme médium d'instruction, le système d'évaluation de l'apprentissage, la faiblesse de la qualité, les problèmes de genre, d'équité et de pertinence).

Dans ce contexte des deux pays, marqué par beaucoup de points communs, l'expérience des écoles bilingues menée au Burkina Faso peut servir de miroir pour la Guinée-Bissau, de point de comparaison et de référence.



La démarche consiste donc à présenter et analyser les deux contextes nationaux, identifier les situations comparables, les défis communs, notamment en termes d'éducation et de qualité de l'apprentissage, à porter un regard critique sur les solutions apportées dans le cadre des écoles bilingues au Burkina Faso et leur impact sur la qualité de l'apprentissage. Sur cette base, la Guinée-Bissau pourrait décider de ce qui l'inspire dans l'expérience du Burkina Faso, des actions complémentaires plus adaptées à son contexte, qui seront développées dans le cadre d'une expérience pilote.

Tableau récapitulatif et comparatif des contextes de la Guinée-Bissau et du Burkina Faso

Ce tableau reprend les informations présentées dans les chapitres précédents, les présentent de part et d'autre, de manière à faciliter la comparaison.

| Guinée-Bissau | Burkina Faso |
|--|---|
| <p>Contexte démographique, culturel</p> <ul style="list-style-type: none"> • 60% de la population vit en milieu rural • 30% vit dans la capitale, dont 46,87% de jeunes de 15 – 24 ans • 46,87% âgés de 15 - 24 ans • 10% de 3 - 5 ans • 22,3 % de 6 – 14 ans • 28,7 % de 6 -17 ans • 43% de la population (en 2013) de 15 ans et plus sont analphabètes • 7 groupes ethniques représentent à eux seuls 92% de la population • Le créole est une langue de communication pour tous • Le portugais est la langue nationale officielle, mais est peu parlé. | <p>Contexte démographique, culturel</p> <ul style="list-style-type: none"> • 77,3% vit en milieu rural (2006) • 70% ont moins de 25 ans (2015) • 57% ont moins de 20 ans • 46,6% ont moins de 15 ans • 59 langues dont une seule parlée par 50% de la population • Plus de 90% de la population parlent seulement 14 langues • Dioula, langue passeport dans une zone linguistiquement homogène • Français, seule langue de l'éducation de base formelle jusqu'à la réforme de 1979 à 1984 |
| <p>Contexte économique</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'agriculture génère 80% des emplois et 90% des exportations • La pêche maritime constitue la deuxième source de devises • L'élevage représente 5% du PIB | <p>Contexte économique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités agropastorales (80% de la population active). • Quatrième producteur d'or d'Afrique • Le secteur des services représente 49% de la main d'œuvre |
| <p>Contexte éducatif</p> <p>Deux sous-secteurs : l'éducation formelle et l'éducation non formelle, plusieurs niveaux d'enseignement.</p> <p><i>Education formelle :</i></p> | <p>Contexte éducatif</p> <p>Deux sous-secteurs : l'éducation formelle et l'éducation non formelle, plusieurs niveaux d'enseignement.</p> <p><i>Education formelle :</i></p> |



| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement préscolaire (enfants de 3 à 5 ans). • Enseignement de base (enfants de 6 à 14 ans) comprenant 3 cycles de 9 ans: <ul style="list-style-type: none"> • 1^{er} cycle, de la 1^{ère} à la 4^{ème} année ; • 2nd cycle de la 5^{ème} à la 6^{ème} année ; • 3^{ème} cycle de la 7^{ème} à la 9^{ème} année. • Enseignement secondaire (jeunes de 15 à 16 ans), dispensé dans les lycées, dans les classes de 10^{ème} et 11^{ème} année. • Enseignement et formation technique et professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> • Formation professionnelle d'insertion pour les élèves ayant achevé l'enseignement de base jusqu'à la 6^{ème} année. Dure entre 6 mois et un an. Vise l'intégration rapide dans le monde du travail. • Enseignement technique et professionnelle pour les jeunes ayant terminé la 9^{ème} année. Dure 3 ans et est sanctionné par un grade académique. • Enseignement supérieur : un enseignement universitaire avec un diplôme académique, et un enseignement non universitaire avec un diplôme professionnel. | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement préscolaire (enfants de 3 à 6 ans). • Enseignement primaire (enfants de 6 à 12 ans) menant au Certificat d'Etudes Primaires. Organisé en 3 sous-cycles de 2 ans chacun : <ul style="list-style-type: none"> • Le cours préparatoire (CP1 et CP2) ; • Le cours élémentaire (CE1 et CE2) ; • Le cours moyen (CM1 et CM2). • Enseignement post-primaire. Dure 4 ans et débouche sur le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) ou sur le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). • Enseignement secondaire <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement secondaire général. Dure 3 ans et débouche sur le BAC d'enseignement général ; • Enseignement secondaire technique et professionnel. Dure 3 ans et débouche sur le BAC technique. • Enseignement supérieur • Formation professionnelle et technique |
| <p><u>Education non formelle</u></p> <p>Comprend l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Les cours sont organisés dans des centres gérés par des communautés et des ONG. L'Etat forme les animateurs, élabore les matériels et fait le suivi avec le personnel de la Direction Générale de l'Alphabétisation.</p> | <p><u>Education non formelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Education non formelle des adultes (pour les 15 ans et plus, non scolarisés ou déscolarisés). • Education non formelle des adolescents de 9 à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés. • Education non formelle de la petite enfance (de 0 à 5 ans). |
| <p><u>Défis du système éducatif</u></p> | <p><u>Défis du système éducatif</u></p> |



| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Accès, achèvement, équité <p>Progrès substantiels dans la scolarisation entre 2000 et 2010, mais stagnation depuis 2010, de même qu'une dégradation de l'achèvement des deux premiers cycles.</p> <p>En 2013, 23% des enfants en âge de scolarisation n'étaient pas à l'école. 18% de ceux qui y étaient abandonnaient avant la sixième année.</p> <p>75% des écoles n'offraient pas les 6 niveaux de scolarité primaire. Donc 47% des élèves ne suivaient pas un cycle complet.</p> • Taux de redoublement très élevé, élèves sur-âgés. <p>En 2013, 21% de redoublements au premier cycle de base, 18% au 2^{ème} et 17% au troisième cycle.</p> <p>Avec les entrées tardives à l'école, 96% des élèves de 2^{ème} année avaient en moyenne 11 ans au lieu des 7 ans requis. En 5^{ème} année, 98% des élèves avaient en moyenne 15 ans au lieu des 10 requis.</p> • Problème d'équité en termes de genre et de milieux de résidence. <p>La majorité des filles n'achèvent pas le cycle complet. 75% d'entre elles – contre 80% chez les garçons – accédaient au 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Seules 48% d'entre elles atteignaient la fin du 2nd cycle, contre 72% chez les garçons.</p> <p>Seuls 66% des enfants du milieu rural allaient à l'école,</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Accès, achèvement, équité <p>Progrès significatifs en 2014-2015 : 65,72 de taux net de scolarisation des enfants de 6-11 ans, 65,9 % pour les garçons et 65,5% pour les filles.</p> • Taux d'achèvement du primaire très bas (TAP) en 2014-2015 <p>Il est de 58,4 %, 60,4% des filles et 56,6% des garçons.</p> <p>Le système n'arrive pas à maintenir 42% des enfants jusqu'au terme du primaire.</p> • Difficultés à concrétiser les principes clés du PDDEB, à savoir : <p><i>lier l'acte d'apprendre à l'acte de produire ;</i></p> <p><i>mettre en honneur dans les curricula les valeurs culturelles autochtones ;</i></p> <p><i>utiliser les langues nationales dans l'enseignement.</i></p> |
|--|---|



contre 91% dans les zones urbaines. 40% des ruraux achevaient les deux premiers cycles contre 40% des ruraux.

- Qualité de l'éducation de base – en 2^{ème} et 5^{ème} année (Evaluation de 2014)

Faible niveau d'acquisition des connaissances en portugais et en maths.

En deuxième année, en portugais et en maths, les élèves ne maîtrisaient que 50% des connaissances, surtout dans les écoles publiques, communautaires et autogérées.

En 5^{ème} année, seul le tiers du programme scolaire était maîtrisé par les élèves.

32% des enseignants n'ont pas pu traiter correctement l'épreuve de portugais soumises aux élèves de 2^{ème} année. En maths, ils sont 54%.

En 5^{ème} année, 95% des enseignants ne maîtrisaient pas ce qu'ils enseignaient aux élèves en portugais. 98% ne maîtrisaient pas ce qu'ils enseignaient en maths.

Dans un tiers des classes, aucun élève ne possédait de manuel.

- Pertinence du système éducatif

Une proportion considérable d'élèves était en situation d'échec.



| | |
|--|---|
| <p>Le système éducatif ne répond pas aux besoins de la population ni de l'économie (gains de productivité dans les secteurs économiques - agriculture, pêche, élevage, environnement -.</p> | |
| <p><u>Stratégies d'amélioration de la qualité (Programme Sectoriel Education 2017 – 2025)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le système formel <p><i>Renforcement des apprentissages en portugais et en maths.</i></p> <p><i>Renforcement des compétences des enseignants</i></p> <p><i>Mesures pédagogiques pour renforcer l'apprentissage de la lecture et du calcul.</i></p> • Dans le système non formel <p><i>« Elaborer un document de politique linguistique.</i></p> <p><i>Développer les instruments juridiques et réglementaires de mise en œuvre de la politique linguistique, et l'introduction progressive des langues nationales dans la vie officielle et publique, dans la presse et dans l'édition.</i></p> <p><i>Promouvoir le portugais, le créole, les langues nationales comme langues d'éducation, d'apprentissage du métier et de qualification professionnelle.</i></p> <p><i>Elaborer et mettre à jour la carte linguistique nationale.</i></p> | <p><u>Stratégies d'amélioration de la qualité du système éducatif par l'éducation bilingue</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérience menée dans la durée, sur trois phases évolutives : <p><i>Phase 1 (1991 – 1993)</i></p> <p><i>Apprentissage de la langue (le français) à partir des acquis de l'alphabétisation, et alphabétisation/formation intensive pour le développement.</i></p> <p><i>En 120 jours les adultes sont alphabétisés dans la langue nationale et apprennent le français oral et écrit, et atteignent le niveau du Cours moyen.</i></p> <p><i>Phase 2 (1994 – 1998)</i></p> <p><i>Application de cette méthode AL-FAA à la scolarisation des adolescents de 9 à 14 ans. Au bout de 4 ans de scolarisation, 52,83 % obtiennent le Certificat d'Etudes Primaires, contre 47,08% pour les écoles monolingues.</i></p> <p><i>Phase 3 (1998 – 2002)</i></p> <p><i>Démarrage de l'éducation bilingue dans des écoles, avec des enfants de 7 à 12 ans, pour une durée de 5 ans de scolarisation au lieu de 6 ans dans les écoles classiques monolingue (en français).</i></p> |



Approfondir, consolider et étendre les modèles alternatifs d'éducation des adolescents de 09 – 14 ans et des jeunes de 15 – 25 ans.

Renforcer l'articulation de ces modèles alternatifs d'éducation avec le système formel d'éducation (général et formation professionnelle) et l'apprentissage.

Créer et faire fonctionner une Equipe de recherche/action formation ajustée à une unité fonctionnelle de documentation auprès de la DGAENF ».

- Différentes phases d'implantation

Réalisation de plusieurs évaluations nationales et internationales

Prise de notes normatives (lois, décrets, arrêtés) et législatives.

Autorisation de transformation ou d'ouverture d'écoles bilingues

Désignation d'une structure d'ancrage du programme d'éducation (2003)

Mise en place des équipes pédagogiques régionales (2005)

Introduction des modules de l'éducation bilingue à l'Ecole Normale Supérieure (ENS)

Adoption de la loi (30.07.2007) portant Loi d'Orientation de l'Education « article 10 »

Prise en compte des langues nationales dans le cadre de l'orientation des curricula (2015)

Ecoles bilingues initiées aussi par l'ONG Tin Tua en gulimancema.

- Contenu du programme

Il couvre le contenu du programme des écoles classiques en 5 ans au lieu de 6.

Utilisation des langues nationales et du français (bilinguisme additif)

Neuf langues nationales utilisées : le mooré, le jula, le fulfulde, le lyélé, le gulmancema, le dagara, le bisa, le nuni, le kasem.



| | |
|--|--|
| | <p>Première année : langues nationales utilisées à 90% comme langues d'enseignement, le français à 10%</p> <p>Deuxième année : langues nationales – 80%, français – 20%</p> <p>Troisième année : langues nationales – 50%, français – 50%</p> <p>Quatrième année : langues nationales – 20%, français – 80%</p> <p>Cinquième année : langues nationales – 10%, français – 90%.</p> <p><i>Enseignement des savoirs locaux (culture, production) par les communautés de base</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégie de mise en œuvre <p><i>Etudes sociolinguistiques</i></p> <p><i>Négociation sociale par la mobilisation sociale</i></p> <p><i>Forte implication des structures étatiques et communautaires</i></p> <p><i>Elaboration/conception/adaptation et reproduction des documents didactiques et manuels scolaires</i></p> <p><i>Formation des acteurs de la mise en œuvre</i></p> <p><i>Plaidoyer pour une prise en charge progressive du financement de l'éducation bilingue</i></p> <p><i>Réalisation de plusieurs évaluations nationales et internationales pour donner du crédit à l'expérience</i></p> |
|--|--|



| | |
|--|---|
| | <p><i>Capitalisation et diffusion de bonnes pratiques.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Résultats les plus significatifs <p><i>Les évaluations menées en 2004, 2005 et 2007 ont montré que :</i></p> <ul style="list-style-type: none">- de 1998 à 2012, aux examens du CEP, entièrement en français et prévus pour une scolarité de 6 ans, les écoles bilingues – qui proposent une scolarité de 5 ans – ont réalisé un taux moyen de succès de 71,88% contre une moyenne de 65,64% sur la même période pour les écoles classiques ;- l'éducation bilingue est intégrée au milieu ; les élèves valorisent leur culture et savent entreprendre des activités de production ;- les sortants des écoles bilingues sont utiles à eux-mêmes et à leurs communautés ;- les parents d'élèves se sentent beaucoup plus responsables de l'éducation de leurs enfants et comprennent mieux la finalité de l'école ;- la réduction du temps de scolarité d'une année et l'efficacité interne plus grande du système bilingue sont des sources d'économie non négligeables ;- les langues nationales sont valorisées et leur utilisation en complémentarité avec le français facilite et accélère l'enseignement et l'apprentissage. |
|--|---|



7. Pistes à explorer, actions à mener

La lecture et l'analyse de ce tableau récapitulatif et comparatif des contextes bissau-guinéen et burkinabè suscite la question qui suit.

Quels sont les éléments du contexte bissau-guinéen et des leçons apprises de l'expérience des écoles bilingues du Burkina Faso qui pourraient servir de leviers d'entraînement pour un programme d'utilisation du créole et des langues nationales comme médium d'enseignement/apprentissage en Guinée-Bissau ?

Le tableau ci-dessous permet d'illustrer les réponses à cette question.

| Éléments du contexte bissau-guinéen | Réponses possibles provenant des écoles bilingues |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre élevé d'enfants sur-âgés dans les classes de 2^{ème} et 5^{ème} année, les redoublements, les abandons, les 23% d'enfants qui ne sont pas scolarisés, représentent un public-cible très important, surtout si l'on rajoute les 43% de la population qui sont analphabètes. • Pour ce public-cible, il y a des mesures préconisées par la Guinée-Bissau pour le non formel dans le cadre du Programme Sectoriel Education 2017-2025, à savoir : « promouvoir le portugais, le créole, les langues nationales comme langues d'éducation, d'apprentissage du métier et de qualification professionnelle », et approfondir, consolider et étendre les modèles alternatifs d'éducation des adolescents de 09-14 ans et des jeunes de 15-25 ans ». • Il y a un grand besoin d'éducation/formation élémentaire. Cela comporte une formation professionnelle d'insertion pour des élèves ayant achevé l'enseignement de base 2 (6^{ème} année), pour une durée de 6 mois à un | <ul style="list-style-type: none"> • Dans la phase 2 de la mise en œuvre du programme des écoles bilingues (1994-1998), la méthode ALFAA (Apprentissage de la Langue à partir des Acquis de l'Alphabétisation) a été utilisée pour la scolarisation des adolescents de 9-14 ans. Au bout de 4 ans de scolarisation, les élèves présentés au CEP ont atteint un taux de réussite de 52,83% contre 47,08% pour les écoles monolingues (enseignement uniquement en français). • D'autre part, au cours de la phase 3 (1998-2002), ce sont les enfants de 7-12 ans qui ont été scolarisés en 5 ans au lieu de 6 dans le système classique monolingue. • La méthode ALFAA, avec l'apprentissage de la langue maternelle (dans le cas de la Guinée - Bissau, le créole ou une des langues nationales) en 120 jours, et ensuite un apprentissage oral et écrit de la langue étrangère (en |



| | |
|---|---|
| <p>an. Cela se vérifie surtout dans le secteur informel qui concentre 90% des emplois des emplois, et avec le fort chômage des jeunes (15-24 ans) , qui représentent presque la moitié de la population de la capitale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quant aux besoins en formation, ils sont liés, entre autres, au renforcement des capacités des acteurs dans les villages, en termes de techniques d'utilisation efficace de l'eau dans les systèmes de production agricole, de méthodes de production agricole (amélioration du stockage des céréales, utilisation de semences et de variétés à cycle court, gestion durable des ressources en eau, etc...). • Le créole, est une langue comprise et parlée par la grande majorité de la population et à ce titre pourrait permettre de démarrer assez rapidement une expérience-pilote d'éducation bilingue créole – portugais. • Le fulfulde et le dioula sont deux langues parlées en Guinée-Bissau. | <p>l'occurrence le portugais) en 4 ans, permettrait non seulement d'assurer l'éducation de base des 9-15 ans et des 15-24 ans dans un laps de temps court, mais surtout de leur dispenser une formation intensive pour le développement dans les secteurs de l'agriculture, de la pêche, de l'élevage et de la gestion des ressources naturelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des langues déjà utilisées dans le cadre des écoles bilingues. Tout le travail réalisé sur ces deux langues pourrait être exploité en Guinée-Bissau. |
|---|---|



8. Conclusions/recommandations

Ce travail d'analyse documentaire n'est pas terminé, dans la mesure où il y a des informations manquantes, à titre d'exemple sur les mesures mises en œuvre pour l'amélioration de la qualité d'apprentissage ou sur l'utilisation effective du créole et des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation. Ces informations seront collectées au cours de la mission sur le terrain et serviront à compléter l'analyse.

Ce qui est essentiel et primordial au niveau de l'approche méthodologique et de l'objectif principal de l'étude de faisabilité, c'est que les partenaires concernés s'approprient les résultats de cette analyse documentaire, afin de pouvoir se projeter sur la feuille de route, ses différentes étapes, et surtout les rôles et responsabilités que chaque partie prenante voudrait et est en mesure d'assumer. Pour ce faire, chaque rencontre permettra aux partenaires concernés de faire part de leurs appréciations sur l'analyse documentaire, d'apporter des corrections ou de faire part de questionnements éventuels ou de propositions. La prise en compte de ces différents éléments permettra d'élaborer le document final d'analyse documentaire, de répertorier les différentes actions à mener, qui seront ensuite déclinées en différentes étapes et activités constituant une feuille de route, pour laquelle des recommandations spécifiques seront faites.



Bibliographie

Adama Ouane and Yvette Amon-Tanoh; Literacy in French-Speaking Africa: A Situational Analysis; Published online by Cambridge University Press; 23 May 2014

Adama Ouane; Christine Glanz ; Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue, Author/Editor ; OCTOBRE 2011

Adama Ouane; Christine Glanz ; Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue; 2010

ADEA, La Lettre de l'ADEA, Volume 17, Numéro 2, Apprendre dans quelle langue ? avril-juin 2005.

Centre Technique de Coopération Agricole et Rurale (CTA), Evaluation des besoins en informations agricoles dans les Etats du Groupe Afrique-Caraïbes-Pacifique, Afrique de l'Ouest, Etude de cas : Guinée-Bissau, 27/07/2006.

ELAN-IFEF, Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français, cycle primaire, Principes et démarche, Un guide de référence pour l'apprentissage intégré des langues africaines et du français au primaire, Groupe d'experts ELAN.

IFEF-ELAN, Recherches action en enseignement – apprentissage bilingue ELAN/AP- PRENDRE, Mohamed Miled, Expert ELAN, Lomé, le 20 juillet 2022.

IFEF – ELAN, Restitution des résultats de l'évaluation des acquis scolaires réalisée dans les écoles bilingues ELAN en Côte d'Ivoire, en Guinée et au Togo, Lomé, du 19 au 20 juillet 2022.

Fonds pour l'Environnement Mondial, Guinée-Bissau, Renforcer la capacité d'adaptation et de résistance des secteurs de l'agriculture et de l'eau à la modification du climat, Août 2009.

MENA/UNESCO-BIE/CEDEAO/CONFEMEN/IFEF-OIF/Banque Mondiale, Symposium sur l'enseignement bilingue, Améliorer la qualité de l'éducation par l'enseignement bilingue : Etats des lieux et actions pour l'avenir, Rapport général, Abidjan le 25 avril 2022, Grand-Bassam, 26-27 avril 2022

Ministère de l'éducation nationale de Guinée-Bissau, avec l'appui technique du Pôle de Dakar IIFE et du Bureau de l'UNICEF à Bissau, Evaluation du niveau d'acquisition des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année, Rapport août 2015.

Organisation Internationale de la Francophonie, Direction de l'Etude et de la Formation, programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, Bi-Grammaire Mandingue-Français.

Programme Alimentaire Mondial, Conseil d'administration, Session annuelle Rome, 10-14 juin 2019, Plan stratégique de pays – Guinée-Bissau (2019 – 2024), 13 mai 2019.

Rapport d'Etat du système éducatif, Pour la reconstruction de l'Ecole Bissau-Guinéenne sur de nouvelles bases, Résumé exécutif, Juillet 2015.

République de la Guinée-Bissau, Ministère de l'agriculture, forêt et élevage, PNIA (Plan National d'Investissement Agricole) , 2^{ème} Génération, Décembre 2017.

République de Guinée-Bissau, Ministère de l'Energie, de l'Industrie et des Ressources naturelles, Projet Régional d'Accès à l'Energie (PRAE – Guinée-Bissau Phase 1), Cadre de politique de réinstallation de populations (CPRP), Rapport final, Juin 2018.

République de Guinée-Bissau, Guinée-Bissau 2025, Plan Stratégique et Opérationnel 2015-2020 « Terra Ranka », Document Rapport final , mars 2015.

República da Guiné-Bissau, Ministère de l'éducation nationale, Programme Sectoriel de l'Education de la Guinée-Bissau (2017-2025), Juillet 2017.

Symposium sur l'enseignement bilingue, améliorer l'accès et la qualité du système éducatif par l'éducation bilingue : « Expérience du Burkina Faso », Payéguédessama Jean-Baptiste Konkobo, Point focal, ELAN Burkina Faso, Lomé 21 juillet 2022.

UNESCO, Document cadre 2003, l'éducation dans un monde multilingue.

UNESCO Bureau Internationale d'éducation, L'importance des langues maternelles dans la scolarisation des enfants, Symposium sur l'éducation bilingue, 21-23 juillet, Lomé Togo.

UNESCO Bureau International d'éducation, 71^e session du Conseil du Bureau International d'éducation de l'UNESCO, Proposition du Programme d'Activités et du Budget 2022, Genève, 31 janvier – 1^{er} février 2022.

UNESCO Bureau International d'éducation, Stratégie à Moyen terme du BIE 2022 – 2025.

Union Européenne, Document relatif à l'action intitulée « Relance de l'enseignement et la formation professionnelle et technique pour l'emploi (RESET) en Guinée-Bissau » 2014-2020.

Université Norbert Zongo, Ecole Doctorale Lettres et Sciences Humaines, Laboratoire de Psychopédagogie, d'Andragogie, de Politique Educative et de Mesure et Evaluation (LAPAME), Paul Taryam Ilboudo, « Impact du bilinguisme scolaire sur l'efficacité interne des écoles primaires au Burkina Faso (Période 2005 -2015), Thèse de doctorat unique, présentée et soutenue à Koudougou le 28 février 2018.