

**ELAN**

École et langues nationales

# L'enseignement bi-plurilingue et la Francophonie à travers l'initiative École et langues nationales (ELAN)

Document de cadrage





**La présente œuvre est publiée sous la licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions (CC BY-NC-SA).**

L'utilisateur (ou l'utilisatrice) est libre de remixer, d'arranger, d'adapter, de traduire et d'interpréter le contenu de la présente publication à des fins non commerciales et à condition que toute nouvelle œuvre utilisant le contenu en question ait la même licence. L'IFEF doit être mentionné comme auteur de l'œuvre.

Cette publication peut être citée comme suit : « IFEF (2026). *L'enseignement bi-plurilingue et la Francophonie à travers l'initiative Ecole et langues nationales (ELAN)*. Document de cadrage. Dakar, OIF-IFEF ».

Les adaptations/traductions/dérivés ne doivent porter aucun emblème ou logo officiel, à moins qu'ils n'aient été approuvés et validés par l'IFEF. Veuillez nous contacter via le site web de l'IFEF pour obtenir l'autorisation.

Pour toute œuvre dérivée, veuillez inclure la mention ci-après :

« *L'IFEF décline toute responsabilité concernant la modification ou la traduction du contenu original.* »

Lorsque le contenu publié par l'IFEF comprend des images, des graphiques, des marques ou des logos protégés par les droits d'auteur, l'utilisateur de ce contenu est seul responsable de l'acquisition des autorisations nécessaires auprès du ou des titulaires des droits.

Pour voir un exemplaire de cette licence, veuillez consulter l'adresse suivante : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.fr>

© IFEF, 2026.

Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF)

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Pointe des Almadies,

CP 12 000 – Dakar, Sénégal

[www.ifeffrancophonie.org](http://www.ifeffrancophonie.org)

Auteurs

- **Carol Benson**
- **Erina Iwasaki**
- **Bruno Maurer**
- **Mohamed Miled**

*Relecture par la Coordination du programme ELAN*

Conception graphique : **Abdoulaye Mané**

ISBN : 978-92-9028-801-5 (papier)

ISBN : 978-92-9028-802-2 (numérique)



CC BY-NC-SA 4.0

Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International

Le programme ELAN bénéficie du soutien de l'**Agence Française de Développement** depuis 2012





# SOMMAIRE

<b>Liste des acronymes.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
1. Fondements scientifiques de l'enseignement bi-plurilingue et recommandations internationales .....	7
2. Les principes programmatiques de l'initiative ELAN.....	12
2.1. Un ancrage dans les systèmes éducatifs africains .....	12
2.2. Une démarche systémique couvrant l'ensemble des dimensions d'un système éducatif dans sa composante « bilingue » .....	13
2.3. Une approche informée par les expérimentations de terrain .....	14
3. Les caractéristiques de l'enseignement bi-plurilingue ELAN .....	14
3.1. L'approche de l'enseignement bi-plurilingue ELAN.....	14
3.2. Les innovations didactiques ELAN.....	17
3.3. La production des ressources et matériels pédagogiques .....	23
4. Les actions systémiques d'ELAN .....	23
<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>
<b>Bibliographie suggérée par thématique .....</b>	<b>34</b>
<b>Annexe A : Glossaire de termes et de concepts (Source : Benson, 2024).....</b>	<b>42</b>
<b>Annexe B : Les ressources et matériels pédagogiques produits par ELAN.....</b>	<b>46</b>



# LISTE DES ACRONYMES

<b>ARED</b>	Associates in Research and Education for Development
<b>COC</b>	Cadre d'orientation curriculaire
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
<b>EGR</b>	Early Grade Reading
<b>EGRA</b>	Early Grade Reading Assessment
<b>ELAN</b>	École et langues nationales
<b>IFEF</b>	Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation
<b>IIFE-UNESCO</b>	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
<b>LASCOLAF</b>	Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone
<b>L1</b>	Langue première (voir le glossaire de termes à l'annexe A)
<b>L2</b>	Langue seconde ou additionnelle (voir le glossaire de termes à l'annexe A)
<b>LN</b>	Langue nationale (voir le glossaire de termes à l'annexe A)
<b>MEN</b>	Ministère de l'Éducation nationale
<b>MENALN</b>	Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et des langues nationales (Burkina Faso)
<b>MOHEBS</b>	Modèle harmonisé de l'enseignement bilingue au Sénégal
<b>ODD</b>	Objectifs de développement durable
<b>OIF</b>	Organisation internationale de la Francophonie
<b>PRFM</b>	Pays à revenu faible et intermédiaire

# INTRODUCTION

Le présent document est destiné aux acteurs concernés par les réformes bilingues et par les voies et modalités de leur mise en œuvre dans les pays, aux plans institutionnel, logistique, pédagogique, didactique et financier. Il s'agit des responsables des ministères de l'éducation, des formateurs des cursus initial et continu, des pédagogues, des chercheurs, ainsi que des partenaires techniques et financiers associés ou à associer au programme École et langues nationales (ELAN).

Ce texte vise à définir les finalités, la démarche ainsi que les fondements scientifiques de l'initiative ELAN, portée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et mise en œuvre par son Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF). Depuis plus de vingt ans, la Francophonie promeut l'enseignement bi-plurilingue et accompagne ses pays membres sur cette thématique. Son initiative ELAN œuvre depuis 2012 en Afrique subsaharienne à cette fin.

Actuellement, l'IFEFF, à travers ELAN, appuie dix pays francophones d'Afrique subsaharienne (Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Mauritanie, République démocratique du Congo, Sénégal, et Togo) dans la mise en œuvre d'un enseignement bi-plurilingue de qualité, basé sur la langue première (L1) des apprenants, souvent partagée par les enseignants, dans le but d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages. Dans ces pays, la langue première (L1) des élèves est le plus souvent une langue africaine endogène, communément désignée sous le nom de langue nationale. Ces langues demeurent encore insuffisamment et variablement valorisées et outillées pour être pleinement utilisées comme langues d'enseignement. Le français, quoique souvent peu et mal maîtrisé par les élèves, reste la seule langue officiellement utilisée pour l'enseignement.

Dans ce contexte, l'enseignement bi-plurilingue constitue une réelle opportunité pour les apprenants : il leur permet d'acquérir une ou plusieurs langues supplémentaires tout en facilitant les transferts interlinguistiques entre la L1 et la L2 (langue seconde). Le renforcement des compétences linguistiques, tant en L1 qu'en L2, grâce à un enseignement bilingue structuré, contribue par ailleurs à une amélioration notable des apprentissages dans les disciplines non linguistiques. Dans les pays partenaires du programme ELAN, la L2 est le français.

L'enseignement bi-plurilingue promu par l'IFEFF à travers ELAN s'inscrit dans les orientations scientifiques qui ont démontré les avantages compétitifs de l'enseignement bi-plurilingue dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFM) et les recommandations internationales qui en sont issues. ELAN soutient la mise en œuvre de celui-ci à travers une démarche systémique, œuvrant sur de nombreux volets distincts, néanmoins interconnectés au sein des systèmes éducatifs nationaux.

Le présent texte expose les fondements scientifiques de l'initiative ELAN ainsi que les actions systémiques menées et les outils produits au cours de ces treize dernières années. Il situe cette initiative par rapport à d'autres expérimentations similaires, mentionnant les points de convergence et les écarts sur les plans théorique et méthodologique.

Ce texte est élaboré par une équipe de deux membres du conseil scientifique de l'initiative ELAN qui accompagnent le programme depuis ses débuts et deux spécialistes internationales de l'enseignement bi-plurilingue, avec l'appui de la coordination de l'initiative ELAN au sein de l'IFEF.

## 1. Fondements scientifiques de l'enseignement bi-plurilingue et recommandations internationales

Portée par l'IFEF, l'initiative ELAN promeut et accompagne la mise en œuvre des principes de l'enseignement bi-plurilingue, en cohérence avec les recommandations de plusieurs instances internationales engagées dans le domaine de l'éducation.

La cible 4.5 des Objectifs de développement durable (ODD), signée par **193 pays** lors de l'Assemblée générale des Nations unies en septembre 2015, appelle les pays à :

« éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et à assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les [populations autochtones] et les enfants en situation de vulnérabilité » d'ici à 2030 (UNGA, 2015).

On estime que 37 % des apprenants dans les PRFM – en grande majorité situés en Afrique subsaharienne – ne reçoivent toujours pas un enseignement dans une langue qu'ils comprennent ou utilisent au quotidien (Crawford & Marin, 2021). Cette situation pose de manière cruciale la question de la langue d'enseignement. L'une des dimensions fondamentales de l'équité en éducation réside en effet dans la capacité de la langue d'enseignement à permettre à l'apprenant d'accéder à l'alphabétisation, tant initiale que continue, ainsi qu'aux autres contenus disciplinaires du programme scolaire.

La communauté scientifique et les agences internationales et gouvernementales plaident depuis longtemps en faveur de l'enseignement bi-plurilingue ou *L1-based Multilingual Education* (MLE), pour reprendre la terminologie anglophone (UNESCO, 2025 ; Ouane & Glanz, 2011). Le bi-plurilinguisme scolaire renvoie au fait de travailler

dans plus d'une langue de scolarisation (aspect pluri- ; les anglophones privilégient multi-) afin que les élèves puissent être éduqués dans deux langues (aspect bi-) en fonction des régions dans les pays multilingues.

Après de nombreuses expérimentations conduites et évaluées, les avantages de l'enseignement bi-plurilingue ne sont plus à démontrer. Citons l'augmentation de la fréquentation scolaire (Benson, 2005), la plus grande probabilité que les filles et les minorités demeurent scolarisées (Benson, 2005), l'amélioration des résultats scolaires (Ouane & Glanz, 2011 ; Evans & Acosta, 2021 ; Heugh et al., 2007), et la rentabilité (Crawford & Marin, 2021 ; Heugh, 2011). Ces avantages découlent du fait que les élèves développent de solides compétences cognitives et linguistiques dans leur L1 (langue première), qui sont ensuite transférées vers leur L2 (langue seconde) (Cummins, 2021). De même, la recherche a aussi démontré que l'enseignement bi-plurilingue additif et à sortie tardive génère de meilleurs résultats scolaires car les apprenants ont besoin d'au moins six à sept années d'enseignement dans leur L1 et quatre à huit années d'enseignement dans la L2 afin d'être compétents dans ces deux langues (Collier & Thomas, 2017).

Bien qu'il soit établi qu'un investissement à long terme dans la lecture et l'écriture en L1 favorise le développement de compétences solides en L2 grâce au transfert interlinguistique, de nombreux pays ayant mis en place un enseignement bi-plurilingue ne recourent à la langue de l'apprenant que durant une période limitée, d'un à trois ans, selon un modèle dit de « transition à sortie précoce » (Heugh, 2011). La recherche montre que ce modèle est, certes, meilleur que l'enseignement monolingue entièrement en L2. Cependant, il s'agit d'une approche qui reste fragile et *soustractive* car les apprenants ne disposent pas de suffisamment de temps pour développer les compétences nécessaires dans les deux langues pour effectuer le transfert (Bialystok et al. 2005 ; Cummins 2009, 2021). Les programmes de sortie précoce peuvent être améliorés si les apprenants ont l'opportunité d'étudier la L1 en tant que matière jusqu'à la fin du cycle primaire, mais les résultats seraient meilleurs s'ils bénéficiaient d'un programme véritablement bi-plurilingue tout au long de leur éducation.

À l'échelle mondiale, de nombreux pays sont déjà engagés dans l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement dans leurs systèmes éducatifs. En Amérique latine, des pays comme la Bolivie, l'Équateur, le Guatemala, le Mexique, le Paraguay et le Pérou ont mis en œuvre une forme particulière d'enseignement bi-plurilingue connue sous le nom d'*educación intercultural bilingüe* (EIB) dans les langues autochtones parallèlement à l'espagnol (López, 2010). Au Mexique, par exemple, plus de 22 000 écoles autochtones ont adopté l'EIB en 2019, et des progrès ont été réalisés dans l'élaboration de normes curriculaires pour l'enseignement préscolaire et primaire (SEP, 2019) ainsi que dans la création d'universités autochtones (Castillo, 2022). Dans la région Asie-Pacifique, les deux dernières décennies ont été marquées par un mouvement en faveur de l'enseignement bi-plurilingue dans des pays n'ayant aucune expérience préalable de l'utilisation de la L1, tels que le Cambodge, la Thaïlande et le

Timor-Leste (Kosonen, 2017), et par le renforcement des politiques et pratiques d'enseignement bi-plurilingue basé sur la L1 dans des pays comme l'Inde (Jhingran, 2019) et les Philippines (Arzadon, 2024).<sup>1</sup>

Dans les pays africains dits anglophones, plusieurs initiatives sont en cours de développement. Les politiques les plus fortes en faveur des langues nationales dans l'éducation sont celles de l'Érythrée et de l'Éthiopie, qui autorisent leur utilisation comme langues d'enseignement pendant les huit années de l'enseignement primaire. En 2023, l'Éthiopie a révisé sa politique d'éducation et de formation de 1994 et utilise 22 langues nationales aux côtés de la langue nationale de travail, l'amharique, et de la langue internationale, l'anglais (Heugh et al., 2012 ; Abbagidi & Tsegai, 2024). L'Afrique du Sud, dont la politique linguistique éducative de 1994 désignait neuf langues (le ndebele, le sesotho sa Leboa, le sotho du sud, le swati, le tsonga, le tswana, le venda, le xhosa et le zoulou) en plus de l'anglais et de l'afrikaans, a renforcé sa mise en œuvre de l'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle (MTBBE) en 2024 et soutient désormais le développement des langues familiales africaines au-delà de la troisième année du primaire.<sup>2</sup>

Parmi les pays dits lusophones, le Mozambique se distingue depuis son expérimentation réussie en langues xichangana et chinyanja dans les années 1990. La réforme des programmes scolaires de 2002 a appelé à l'expansion de l'éducation bilingue en tant qu'option ; cette politique a été officiellement renforcée dans une loi sur l'éducation de 2018, autorisant l'utilisation de dix-neuf langues nationales et la mise à l'échelle au niveau national de manière graduelle et pérenne. Le but est d'au moins doubler le nombre d'écoles bilingues, qui était de 700 à l'époque. Contrairement au précédent modèle de transition à sortie précoce (2003-2019), le nouveau modèle à moyen terme prolonge l'utilisation de la L1 parallèlement à la L2 jusqu'à la sixième année d'études primaires (Manuel et al., 2025).



Photo : OIF/IFEF, visite d'une classe ewondo-français mise en œuvre par le programme ELAN au Cameroun, 2025.

<sup>1</sup> Les Philippines, qui ont officiellement lancé en 2012-2013 leur politique de 2009 connue sous le nom d'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle (MTB-MLE), ont malheureusement connu un récent revers politique. Les éducateurs espèrent que les avancées en matière de programmes d'études bilingues, de formation des enseignants et de développement de matériel ne seront pas perdues (Cansino, 2023).

<sup>2</sup> Pour connaître les dernières décisions officielles et leur mise en œuvre, voir : <https://www.news.uct.ac.za/article/-2025-02-17-a-step-towards-multilingualism-and-equity-in-south-african-education>



La Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN, 2022) a produit un document de réflexion et d'orientation intitulé *Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXIe siècle ?* qui décrit les modalités de mise en œuvre progressive et pragmatique de l'enseignement bi-plurilingue résolument *additif*. ELAN s'inscrit depuis son lancement dans cette orientation et soutient les dix pays francophones qui suivent les mêmes principes.

À noter, l'enseignement bi-plurilingue et les programmes de renforcement de la lecture dans les premières années du primaire appelés *Early Grade Reading (EGR)* soutenus par l'ex USAID et ses partenaires ne couvrent pas les mêmes champs d'action. L'enseignement bi-plurilingue développe la langue première et les autres langues à travers toutes les compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, lecture, écriture) par un contenu curriculaire (mathématiques, sciences etc.) qui dépasse de beaucoup la simple lecture par décodage. Certaines compétences ciblées par les programmes EGR peuvent néanmoins être intégrées dans l'enseignement bi-plurilingue comme l'a fait le programme ELAN par l'utilisation du décodage graphème-phonème dans ces outils.



© Photo : OIF, activité de lecture guidée d'une classe bilingue ewondo-français de 2ème année au Cameroun, 2017.

## Les programmes Early Grade Reading (EGR)

Au cours des deux dernières décennies, les programmes *Early Grade Reading* (EGR) et leur outil d'évaluation *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) sont devenus de plus en plus utilisés pour évaluer et améliorer les résultats en lecture, considérée comme le fondement de l'apprentissage.

L'approche EGR préconise un enseignement centré sur la correspondance entre les lettres et les sons et donc le décodage phonique quelle que soit la manière dont la langue est construite. Certains (Schroeder, 2013, 2020 ; Schroeder et al., 2024) ont noté que toutes les langues ne se prêtent pas à des approches phonétiques linéaires. Dans l'orientation plurilingue d'ÉLAN, l'accent est mis sur la spécificité linguistique de chaque langue, la compréhension, le bilinguisme et le transfert interlinguistique d'une langue à l'autre. Les programmes EGR se concentrent quant à eux principalement sur la lecture dans une langue, dans une perspective de sciences cognitives appelée "*science of reading*" visant les trois premières années du primaire.

Cette perspective a fait l'objet de controverse, notamment par les spécialistes de l'éducation bi-/multilingue<sup>4</sup>. De manière générale, les programmes EGR proposent d'utiliser la L1 lorsque le gouvernement le permet pour améliorer les performances en lecture, mais les relations phonémiques ou syntaxiques entre la L1 et la L2 (transfert interlinguistique) ne sont pas travaillées. L'équilibre entre la compréhension, l'expression orale, la lecture et l'écriture n'est pas toujours respecté, que ce soit en L1 ou en L2. Toutefois, ELAN s'est également inspiré des outils d'évaluation d'EGRA puisqu'il intègre le décodage graphème-phonème dans son approche, et ces outils sont donc pertinents pour une partie des compétences développées, mais pas toutes. Il est nécessaire de les compléter par d'autres instruments qui évaluent la compréhension et l'expression écrite, par exemple. Les outils EGRA ont été adaptés en partie pour l'évaluation longitudinale des acquis des élèves des classes pilotes ELAN menée en 2015-2016 par le Centre de Recherche en éducation de l'université de Nantes (CREN).

Les programmes EGR sont fréquemment associés au *Foundational Literacy and Numeracy* (FLN) et à la pédagogie structurée ("*structured pedagogy*" en anglais) ; il est souvent reproché à cette dernière de ne pas tenir compte des aspects socioculturels de l'enseignement et de l'apprentissage (Hoadley, 2024).

## 2. Les principes programmatiques de l'initiative ELAN

Résolument inscrite dans ce consensus international dont elle partage l'orientation scientifique, l'initiative ELAN se déploie selon la vision d'un enseignement bi-plurilingue contextualisé, fondée sur les principes ici développés.

### 2.1. Un ancrage dans les systèmes éducatifs africains

ELAN intervient comme partenaire, en prenant en compte la volonté d'un pays à introduire et/ou généraliser les langues nationales comme langues d'enseignement aux côtés du français.

<sup>4</sup> Voir le résumé bien documenté dans : <https://moramodules.com/2024/10/25/science-of-reading-a-critique/>

Elle se conforme, dans son accompagnement technique et financier, aux politiques linguistiques éducatives figurant dans les lois d'orientation, les plans stratégiques et le cadre d'orientation curriculaire (COC), et appuie les systèmes vers le multilinguisme scolaire en s'inscrivant dans les dispositifs et mécanismes déjà existants. Ce faisant, ELAN adapte son approche aux spécificités linguistiques et culturelles de chaque pays. Cette adaptation se reflète notamment dans la conception de manuels scolaires et de cahiers d'activités en langues nationales, en cohérence avec l'approche curriculaire en vigueur dans le pays concerné.

Renforçant les dispositifs et mécanismes existants, ce positionnement assure l'élaboration de programmes bilingues cohérents, durables et pleinement intégrés au système scolaire national.



© Photo : MINEDUB, visite d'une classe bilingue ewondo-français faisant partie du programme ELAN au Cameroun, 2024.

## 2.2. Une démarche systémique couvrant l'ensemble des dimensions d'un système éducatif dans sa composante « bilingue »

L'initiative ELAN s'inscrit dans une logique systémique, couvrant différents volets d'une réforme de l'enseignement bi-plurilingue, loin d'actions cloisonnées ou isolées. L'accompagnement proposé par ELAN s'inscrit alors dans une démarche de planification de cette réforme avec une vision à long terme, selon les orientations linguistiques et éducatives du pays. Cet accompagnement part de la préparation participative de la feuille de route, des enquêtes sociolinguistiques et de la facilitation de la politique linguistique éducative, et va jusqu'à l'accompagnement

des enseignants en situation de classe, en passant par la formation initiale et continue, la production d'outils pédagogiques, le suivi et évaluation de l'enseignement bi-plurilingue, et la recherche-action.

### 2.3. Une approche informée par les expérimentations de terrain

L'initiative ELAN est aujourd'hui nourrie de plus d'une dizaine d'années d'expérimentations probantes et de mises en œuvre réussies dans différents systèmes éducatifs, en dépit de difficultés inhérentes aux processus de mise en œuvre internes spécifiques à chaque pays.

L'initiative ELAN a conduit des expérimentations sur des terrains multilingues francophones variés. Elle évolue ainsi dans les pays concernés moyennant la production d'outils pédagogiques adaptés aux besoins constatés et impliquant une expertise nationale pour le pilotage, le suivi et la formation dans ces domaines du bilinguisme scolaire. Ces expérimentations ont fait l'objet d'évaluations internes et externes (CREN, 2016 ; Le Vif du sujet 2017 ; Evaluation UNICEF Burkina Faso 2017 ; TDS Group 2024) attestant la plus-value apportée aux résultats des élèves bilingues qui bénéficient de cette approche, notamment en lecture-écriture. Depuis 2024, des outils sont conçus et adaptés pour une évaluation des compétences bilingues avec une double optique : formative, axée sur la remédiation et orientée vers une perspective inclusive (agir sur les difficultés d'apprentissages bilingues) et sommative, pour identifier et quantifier les compétences acquises en lecture-écriture-mathématiques dans les deux langues. Trois pays sont concernés par ces travaux : le Cameroun, la Côte d'Ivoire et la République démocratique du Congo (RDC).

## 3. Les caractéristiques de l'enseignement bi-plurilingue ELAN

### 3.1. L'approche de l'enseignement bi-plurilingue ELAN

Travaillant en partenariat avec les gouvernements, dans des contextes et dynamiques sociolinguistiques et éducatifs variés (voir section 2), ELAN n'est pas dotée d'un modèle d'enseignement bi-plurilingue prédéfini. Celui-ci s'adapte au contexte éducatif et à la politique linguistique éducative de chaque pays. Cependant, ELAN adhère aux principes de l'enseignement bi-plurilingue internationalement reconnus, étayés ci-dessous. Quand ces principes doivent encore être promus, ELAN fait le plaidoyer pour leur intégration - par exemple lorsque le nombre d'années de développement des compétences dans la L1 est insuffisant ou lorsque la L2 est introduite de manière trop précoce en tant que langue d'enseignement.

- **Une approche additive : les compétences acquises en L1 et en L2 se renforcent mutuellement (Cummins, 2021)**
  - ✿ L'enseignement bi-plurilingue prôné par l'IFEF à travers ELAN est de type additif, avec deux langues comme langues d'enseignement jusqu'à la fin du cycle fondamental.

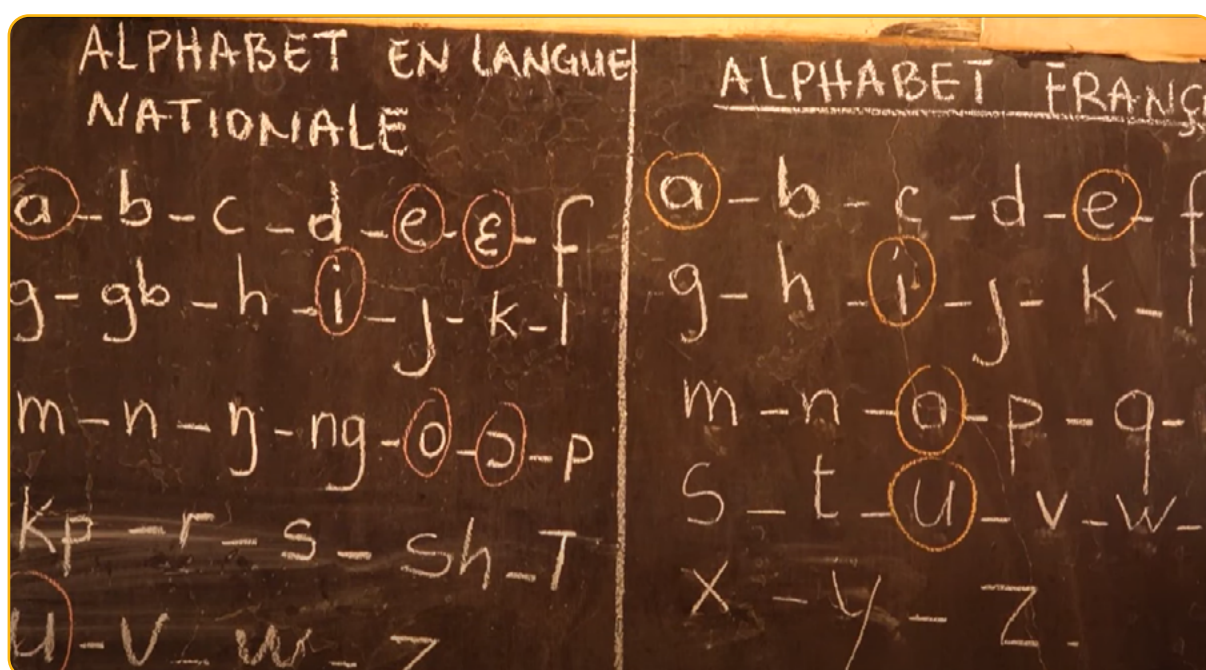
- ❁ Dans cette optique additive, les deux langues sont langues d'enseignement successivement mais aussi complémentaires.
  - ❁ Cet enseignement repose sur une théorie du langage qui pose le fait que toutes les langues du monde accomplissent les mêmes opérations de pensée (nommer, qualifier, situer dans le temps, etc.) même si elles le font avec des outils différents, voire vraiment spécifiques parfois (Maurer, 2025). Étudier ces fonctionnements en L1 prépare les élèves à les retrouver en L2, parfois identiques, parfois différents, parfois spécifiques. Cette théorie du langage est à la base de l'exploitation des mécanismes de la didactique de la L1 et de l'exploitation des situations de transfert sur le plan didactique.
- **Une approche systématique et explicite basée sur une didactique claire et précise (García, 2011)**
  - ❁ L'initiative ELAN prône une approche centrée sur les questions « Comment enseigner les langues africaines et le français ? », « Comment enseigner dans les langues africaines ? ». Ces deux questions sont de type **didactique, questionnant les contenus d'enseignement et la manière dont ceux-ci sont construits linguistiquement**. Elles s'alignent donc avec la définition promue par García (2011) : les programmes d'enseignement bi-plurilingue sont ceux qui utilisent les langues des apprenants de manière **systématique et délibérée** pour **l'alphabétisation et l'apprentissage**, accompagné d'un enseignement **explicite** de nouvelles langues. De ce fait, la contribution d'ELAN réside dans son innovation didactique de l'enseignement-apprentissage de la L1 et de la L2 ainsi que des matières du curriculum scolaire de manière bilingue, notamment sa *didactique du transfert interlinguistique*. **Les innovations didactiques ELAN sont traitées dans la section 3.2.**
  - ❁ Dans les méthodes d'enseignement de la lecture préconisées par ELAN, un intérêt particulier est accordé à la compréhension associée au décodage, avec un métalangage simple et accessible à l'élève : celui-ci nomme des éléments de la langue liés à la lecture, et revient sur sa compréhension à l'oral ainsi que sur les productions écrites qu'il réalise en parallèle. L'enseignant lui montre comment il prononce, comment il lit, comment il déchiffre et écrit et comment il parvient à dégager le sens d'un texte. Cette démarche s'inspire indirectement du processus cognitif de l'acquisition de la lecture, qui fait l'objet d'une explicitation simplifiée et adaptée de la part de l'enseignant ; elle est aussi susceptible de faciliter et de préparer l'autonomie de l'élève dans ses tâches de lecture-écriture, en langue première et en français.
  - ❁ Dans cette perspective, cette démarche présente des similitudes avec l'approche pédagogique de « l'enseignement explicite » (Gauthier, 2013), tout en étant spécifiquement appliquée aux activités portant sur l'enseignement de la relation entre les deux langues.



© Photo : OIF/Dixon, visite d'une classe bilingue ELAN au Sénégal, 2017.

- **Une approche qui développe les compétences dans la L1 et la L2 tout au long du curriculum primaire (Heugh, 2011)**
  - ✿ Depuis Cummins (1979), un consensus existe sur le fait que la transition doit intervenir après un volume important d'heures d'enseignement du français, avec le plus grand nombre d'heures possibles et de préférence pas avant la 5ème année. Le moment du relais entre les langues d'enseignement (**parfois appelé *transition*, à ne pas confondre avec *transfert* qui est un mécanisme cognitif**), ne doit pas intervenir avant que les élèves aient construit en L2 des compétences en raisonnement, en production et en compréhension qui leur permettent de poursuivre leurs apprentissages sans rupture de progression, voire de retour en arrière.
  - ✿ Poser ici ces principes ne veut pas dire que tous les pays partenaires d'ELAN les respectent. Comme rappelé, les États sont souverains et l'IFEF, à travers ELAN, formule des recommandations, accompagne en outillant, mais ne se substitue pas à ces pays. Le moment de la transition est donc parfois plus précoce que ce qui est recommandé, ce qui peut être source de difficultés et contraire à ce que la recherche en éducation bi-/plurilingue a démontré (Collier & Thomas, 2017 ; Ouane & Glanz, 2011).

- Une didactique qui s'intègre à l'approche pédagogique adoptée par le système éducatif.
  - ✿ Le dispositif ELAN est conçu pour s'intégrer à l'approche curriculaire et pédagogique du pays. De ce fait, **ELAN ne se situe pas sur le plan plus général de la conception pédagogique, de l'organisation de la relation enseignement-apprentissage. L'initiative est donc compatible avec toutes les approches pédagogiques et curriculaires retenues par les ministères et plus particulièrement celles qui placent l'apprenant réflexif au centre des apprentissages** : parmi celles-ci, la pédagogie structurée et la pédagogie explicite. Toutes les préconisations de ces deux courants sont des principes de classe qui permettent même aux orientations didactiques d'ELAN d'être particulièrement efficaces.



⬆ © Photo : France 24, activité d'apprentissage en deux langues d'une classe bilingue dioula-français soutenue par ELAN en Côte d'Ivoire.

### 3.2. Les innovations didactiques ELAN

Au-delà de l'adhésion aux principes internationaux, l'IFEF à travers ELAN contribue au développement de l'enseignement bi-plurilingue par les innovations didactiques suivantes.

- **L'outillage de la L1 comme véritable langue d'enseignement**

Le principal apport d'ELAN en matière de didactique des langues réside dans la construction d'une didactique des langues africaines en tant que langues premières (Maurer, 2001) et non comme une pâle copie de la didactique d'une langue étrangère.

En effet, les premières expériences d'enseignement des L1 se sont inspirées du modèle de l'enseignement du français, qui était une langue étrangère et qui expliquait la nécessité, en français, d'apprendre des actes de parole du quotidien : saluer, se présenter, demander le prix de quelque chose, etc. Mais un élève scolarisé en L1 sait déjà réaliser tous ces actes dans sa langue.

La didactique de la L1 démarre à partir de ce que l'élève sait déjà et met l'accent sur :

- ▶ les compétences communicatives non apprises dans le milieu : lire, écrire, des conduites orales complexes (argumenter, raconter, résumer, synthétiser) ;
- ▶ l'analyse du fonctionnement de la L1 (approche métalinguistique, faite dans une pédagogie constructiviste où l'élève est acteur de son apprentissage) ;
- ▶ la connaissance du fonctionnement de sa langue prépare les transferts de compétences en L1 vers les compétences en L2. C'est la condition nécessaire à un réel bilinguisme scolaire.

En modifiant et en précisant les objectifs assignés à l'enseignement des L1, l'initiative ELAN contribue à renforcer l'intérêt de l'enseignement de ces langues.

Les répartitions entre les langues d'enseignement et les différentes compétences visées selon les niveaux/années dépendent des curricula nationaux, ELAN facilitant le processus de décision par rapport au quantum horaire et à d'autres paramètres du curriculum national.

- **La création d'une didactique du transfert**

Au cœur de l'enseignement bilingue proposé par ELAN se trouve le concept de transfert, l'idée d'une didactique des transferts. Cette notion de transfert était déjà présente dans Cummins (1979) ; on la trouve développée dans Maurer et Puren (2019). De quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'une idée simple : ce qui est construit dans une langue va être utilisé pour apprendre mieux et plus vite une autre langue.

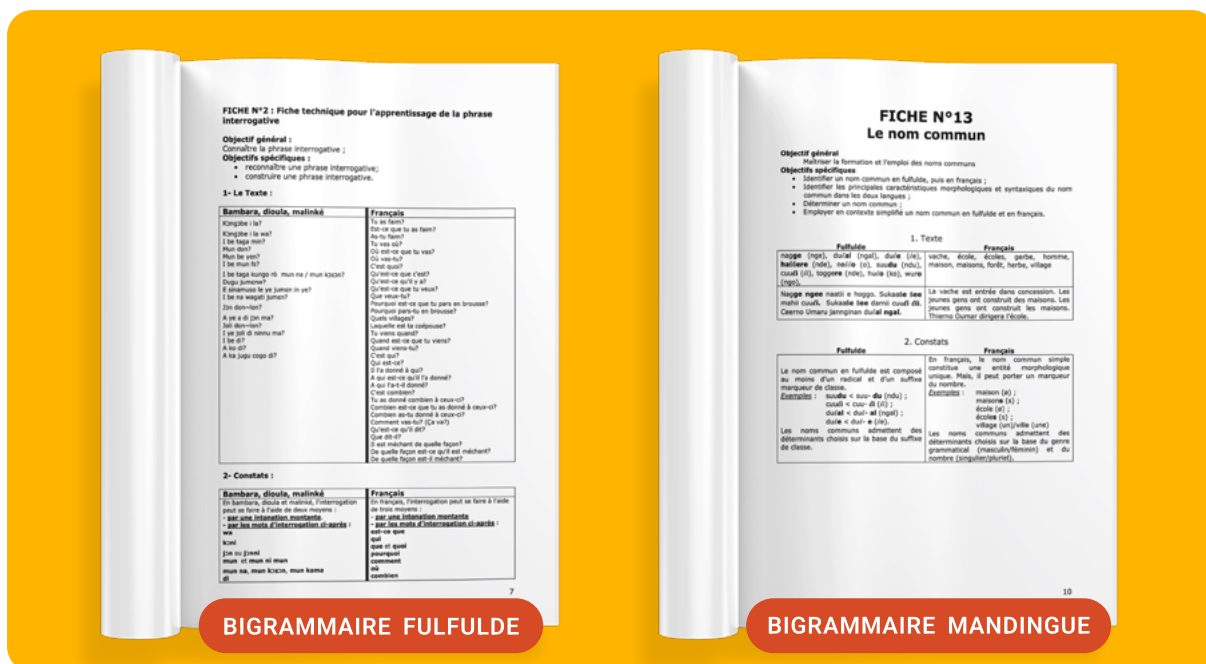
Cette didactique des transferts repose sur une autre idée : il faut commencer l'apprentissage de la L2 par les éléments qui sont les plus proches de la L1, pour faciliter la progression de l'élève, le mettre en confiance.

Le transfert est un processus cognitif par lequel l'alphabétisation et les compétences développées dans une langue forte (L1) n'ont pas besoin d'être ré-apprises dans une autre langue. Avec le temps et l'exposition aux deux langues ou à toutes les langues, les apprenants transfèrent leur conscience phonologique (correspondance son-symbole), des éléments linguistiques spécifiques (vocabulaire), des aspects pragmatiques (gestes significatifs), des connaissances conceptuelles (comme la pho-

tosynthèse) et des stratégies métacognitives et métalinguistiques (par exemple, comparaison et contraste) (Cummins, 2021). Les transferts, détaillés plus bas, peuvent être distingués par leurs qualificatifs (transfert linguistique et culturel, transfert communicatif, transfert de stratégie d'apprentissage) ou par leur mode (direct ou par scénario).

Au départ, une analyse est faite des proximités et distances entre les deux langues d'un système bilingue. C'est ce à quoi ont procédé les **bi-grammaires** produites par l'OIF avec des linguistes de différentes langues africaines. Selon les zones (phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe, système graphique, culture), deux langues-cultures peuvent être :

- ▶ **identiques** (degré zéro de distance)
- ▶ **différentes** (degré moyen)
- ▶ **spécifiques** (degré maximal)



Chaque fois que la distance est de degré zéro, ce qui est appris pour une langue est transféré pour l'autre : si le mot existe en L1 avec le même sens qu'en L2, on le considère comme acquis et on propose juste à l'apprenant de l'utiliser ; si son son est commun, on apprend à le reconnaître en L1, mais on ne refait pas son apprentissage en L2; idem pour les graphèmes en lecture, on pourra toujours partir de l'étude des mêmes correspondances phonie-graphie au début (partir de l'identique), pour ensuite montrer qu'en L2 il y a aussi du différent (deuxième temps d'étude) et même du spécifique (troisième temps).

Quand la distance est aux degrés moyen ou maximal, on peut quand même partir de ce qui est déjà construit en L1 pour aller vers la L2, mais en construisant des scénarios

de transfert (Maurer et Puren, 2019). Les scénarios sont des séquences didactiques qui commencent lors de l'étude de la L1 et qui se poursuivent lors de l'étude de la L2, par des parallèles, des contrastes.

Comment faire construire la notion de genre, si importante en français, à des élèves qui ne disposent pas de cette catégorie en L1? La distance est maximale : on peut la faire parcourir aux élèves avec un scénario qui partira du repérage du connu en L1 (les marques de sexe sur les êtres animés) pour progressivement aborder cette question en français : sur les noms des animaux quand ils prévoient aussi un masculin et un féminin (Vache/taureau), puis sur des animaux où le genre n'est pas le reflet du sexe (la girafe, le moustique). De là, on étend à toutes les réalités, tous les noms ayant un genre en français.

La didactique des transferts mise en œuvre dans le cadre de l'initiative ELAN concrétise ce que l'on appelle parfois *didactique de la convergence* ou *méthodologie plurilingue intégrée* (voir Maurer et Puren, 2019).

Il existe plusieurs types de transfert, selon ce qui est transféré :

- ▶ **Transfert culturel** : opération consistant à utiliser un élément culturel (au sens anthropologique du terme) relevant de l'univers culturel de la L1 (ou de la L2) pour apprendre des éléments culturels de la L2 (ou toute autre langue additionnelle), à travers un processus d'identification des valeurs et des pratiques culturelles à la fois partagées et différenciées ;
- ▶ **Transfert linguistique** : opération consistant à utiliser un élément linguistique (lexical, morphosyntaxique, phonétique) relevant de l'univers linguistique de la L1 (ou de la L2) pour apprendre la L2 (ou toute autre langue additionnelle) ;
- ▶ **Transfert communicatif** : opération consistant à utiliser des composantes de la compétence de communication (en production, compréhension ; écrite, orale) acquise en L1 (ou en L2) – déjà-là, déjà-construit – pour apprendre la L2 (ou toute autre langue additionnelle) ;
- ▶ **Transfert de stratégie d'apprentissage** : opération consistant à utiliser une stratégie d'apprentissage des langues, mobilisée en L1 (et/ou L2), pour apprendre une L2 (et/ou toute autre langue additionnelle).

Pour finir rappelons que le transfert s'opère de deux manières dans l'espace de la classe : directement ou à l'aide d'un scénario.

- ▶ **Scénario de transfert** : série cohérente d'activités progressives qui propose plusieurs activités de manipulation, conceptualisation, renforcement, réemploi pour la découverte, la mémorisation, l'intégration, l'utilisation d'éléments différents ou spécifiques en L2 (ou toute autre langue additionnelle). Le scénario de transfert s'appuie au départ sur le déjà-là et/ou le déjà-construit dans la L1.

- ▶ **Transfert direct** : mode de transfert utilisé dans les cas où les formes langagières sont identiques ou similaires et ne nécessitent pas de scénario de transfert. Le transfert s'opère alors par simple transposition d'une langue à l'autre, par calque.

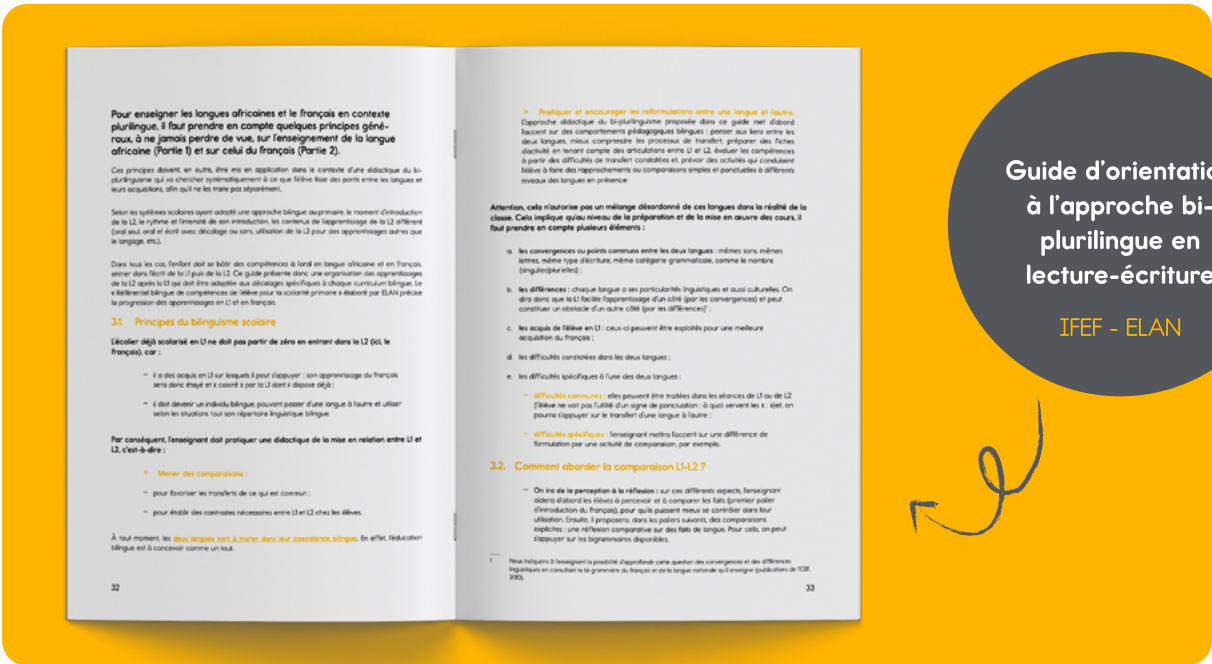


 À CONSULTER OU LIRE EN INTÉGRALITÉ ICI

- **Une didactique de la lecture et de l'écriture**

La didactique de la lecture de l'initiative ELAN repose sur les mêmes principes du décodage basé sur les correspondances graphème-phonème (procédure phonologique) (Dehaene, 2011 ; EGR). Puis est exercée également la procédure orthographique ou lexicale (Sprenger-Charolle et Collé, 2003), pour entraîner l'automatisation de l'identification des mots écrits (qui est, chez un bon lecteur, un acte « réflexe ») ce qui permet au lecteur débutant d'atteindre un niveau de compréhension en lecture égal à celui de sa compréhension orale. Dès les premiers temps est mené un travail sur la compréhension à l'oral sur des histoires écoutées, puis à l'écrit au fur et à mesure des capacités à décoder puis reconnaître les unités écrites. Une attention particulière est apportée au travail sur les inférences, mécanisme essentiel de la compréhension (Giasson, 2011). La didactique de la lecture à travers l'initiative ELAN est détaillée dans un guide spécifique disponible depuis 2015, actualisé en 2019, relu en 2023 et publié sous le titre *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*.

En didactique de la lecture, ELAN se singularise en ne se limitant pas au décodage mais en intégrant aussi les compétences de compréhension orale et écrite. Pour ce faire, ELAN propose parallèlement une didactique de l'écriture (au sens de production d'écrits), à développer à tous les niveaux de la scolarité primaire, avec des degrés différents de complexité. Elle porte sur la rédaction d'énoncés puis de textes dans des situations de communication écrites faisant sens pour l'élève.



 À CONSULTER OU LIRE EN INTÉGRALITÉ ICI

Cette activité est étroitement liée à celle de la lecture de mots, de phrases et de textes. De ce point de vue, la production d'écrits constitue un moment d'intégration d'un ensemble de ressources acquises en lecture (des contenus thématiques et culturels intériorisés aussi bien en L1 qu'en français), et dans les différentes séances de langue (grammaire, orthographe et vocabulaire).

Dans les premiers apprentissages, elle passe par la dictée à l'adulte (à l'enseignant), de façon individuelle ou collective, pour familiariser l'élève avec l'écrit, à son rythme et dans des situations d'interaction avec l'enseignant : il prend conscience des spécificités de l'écrit, et des opérations de segmentation de l'énoncé en mots dans un contexte où c'est l'adulte qui prend en charge la mise en forme écrite.

L'écriture guidée est la démarche adoptée dans les premiers apprentissages. Ce travail se poursuit par la rédaction de textes permettant de travailler les régularités textuelles de différents types d'écrits et d'utiliser l'écrit pour apprendre, pour devenir un acteur social et également pour exprimer sa subjectivité.

- **L'intégration de l'approche bilingue dans l'ensemble du programme d'études (i.e. les autres matières)**

Les constats des résultats des élèves montrent que la maîtrise des disciplines non linguistiques est liée à leurs capacités linguistiques, c'est-à-dire à la compréhension et à la production dans ces disciplines, d'où le rôle des langues d'enseignement. C'est pourquoi ELAN préconise et soutient l'intégration de l'approche bilingue au-delà de la lecture-écriture dans les autres matières du curriculum telles que les mathématiques, l'histoire et la géographie, et les sciences de la vie et de la terre. La démarche consiste à donner à la L1 le contenu réel dont elle a besoin pour devenir une langue d'enseignement complète et bien développée, y compris dans ces disciplines.

De nombreuses ressources et matériels pédagogiques ont été produits à cette fin (voir Annexe B). La dimension bilingue se traduit par un enseignement de ces matières en L2 qui se construit sur la base des connaissances et compétences déjà acquises par un enseignement en L1. Il ne s'agit pas de revoir les mêmes concepts dans une autre langue mais de poursuivre l'apprentissage de la discipline en L2.

### 3.3. La production des ressources et matériels pédagogiques

Comme déjà mentionné, l'initiative ELAN a produit de nombreuses ressources et matériels pédagogiques concrétisant ses innovations didactiques :

- ▶ des outils pour guider la réécriture des programmes scolaires suivant le modèle bilingue ;
- ▶ de nombreux guides d'orientation et référentiels ;
- ▶ des bi-grammaires pour différentes langues africaines et le français ;
- ▶ les grammaires des collections Langues-pour tous.

Les responsables des ministères de l'éducation, les formateurs, les chercheurs, les enseignants ainsi que les élèves en sont les bénéficiaires directs. Pour la liste complète des ressources et matériels pédagogiques, consulter l'annexe B décrivant chaque document avec son lien respectif.

## 4. Les actions systémiques d'ELAN

Dans son travail pour l'UNESCO, Malone (2018) énumère dix composantes essentielles d'une réforme de l'enseignement bi-plurilingue réussi au niveau programmatique. Nous soulignons ici les actions d'ELAN (2012-2025) pour chacune des composantes.



Source : UNESCO, 2018 (traduit par les auteurs)

L'initiative ELAN innove sur ces composantes sur deux plans. Tandis que Malone (2018) préconise de faire de la recherche préliminaire avant de mettre en œuvre une réforme de l'enseignement bilingue, ELAN conçoit la recherche comme un processus continu informant les pratiques de terrain à travers la recherche-action. De la même manière, l'initiative ELAN s'engage dans un plan de mise en œuvre réaliste et progressif de l'extension et de la généralisation des réformes. ELAN soutient aussi le développement de terminologies en langues nationales au-delà des alphabets.



## 1. Recherche préliminaire et continue

- ▶ Développement des enquêtes sociolinguistiques pour orienter et piloter le choix des langues nationales sur des bases scientifiques (outillage linguistique et pédagogique des langues, fréquence de leurs usages, adhésion des communautés, etc.).
- ▶ **La conduite progressive d'études et de recherches sur ces thématiques du bilinguisme scolaire** a marqué le processus de conception et de mise en œuvre de l'initiative. Dans ce sens, ELAN s'appuie sur les apports des recherches éducatives qui ont ponctué ses phases de lancement, de gestation, de conception puis d'application sur le terrain. En amont, le projet a été inspiré de l'étude *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone* (LASCOLAF, 2010), puis il a été soutenu par la publication d'un ouvrage collectif (ELAN, 2014) ayant permis de récapituler les différentes problématiques relatives au bilinguisme scolaire et d'explicitier les concepts opératoires correspondants. Ensuite, il a été poursuivi par l'organisation de colloques traitant de problématiques bilingues spécifiques : l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement bi-plurilingues (Montpellier, 2018), et le transfert (Abidjan 2019), entre autres.
- ▶ ELAN soutient et encourage également les recherches-actions menées par les universités des pays partenaires (appels à projets de recherches-actions de 2019-2022, en partenariat avec le programme "APPRENDRE" de l'AUF et de 2024-2025, en collaboration avec l'UNESCO-BIE et les Universités de Genève et de Dakar). Ces recherches-actions accompagnent et soutiennent les réformes bilingues sur des thématiques variées susceptibles d'éclairer les responsables et les chercheurs sur les dispositifs institutionnels, pédagogiques et didactiques du bilinguisme scolaire en Afrique subsaharienne.

Cet appareillage conceptuel et méthodologique émanant des recherches inspire les différentes activités d'ELAN et est alimenté par les actions sur le terrain.



## 2. Plan de mise en oeuvre réaliste et progressif

- ▶ La feuille de route est établie de concert avec les acteurs éducatifs du pays, à partir des besoins nationaux et en tenant compte des ressources humaines et matérielles effectives.
- ▶ A chaque étape, les activités sont engagées en collaboration et en régulation

étroites avec les acteurs éducatifs, tant pour la production des outils bilingues que pour les formations et l'expérimentation, permettant un transfert des compétences en culture bilingue scolaire, et favorisant la pérennisation des actions engagées.

- ▶ La mise en œuvre s'appuie sur les dispositifs nationaux de formation et de suivi-évaluation, depuis les phases expérimentales jusqu'à la généralisation.
- ▶ L'enseignement bi-plurilingue est intégré dans l'approche pédagogique et curriculaire du système éducatif.
- ▶ L'extension et la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue selon les indicateurs d'extension linguistique (ex : le Cameroun est passé de 4 à 5 langues nationales), géographique, et aux niveaux scolaires (ex : passage vers l'ensemble de l'enseignement primaire au niveau de la production du matériel pédagogique et des formations) sont accompagnées.



### 3. Sensibilisation et mobilisation

- ▶ Un soutien est apporté à un plaidoyer en faveur de l'enseignement bi-plurilingue, afin de susciter l'adhésion des différents acteurs, y compris la société civile et les parents d'élèves (Ilboudo, 2009). Ce plaidoyer favorise un meilleur ancrage contextuel, et réduit les malentendus et préjugés défavorables concernant l'utilisation expérimentale et généralisée des langues nationales en tant que langue d'enseignement.



### 4. Validation d'alphabets au niveau national et développement de terminologies

- ▶ Des **études terminologiques** (en grammaire, en mathématiques, etc.) ont contribué à formuler, dans les langues africaines, certains concepts scientifiques et techniques, avec un lexique spécialisé adapté aux usages pédagogiques des langues nationales en tant que véhicules d'enseignement.



### 5. Curriculum et matériels d'enseignement destinés aux enseignants

- ▶ De nombreux matériels d'enseignement ont été conçus. **La liste complète est à consulter en Annexe B.**



### 6. Matériels d'apprentissage et de lecture destinés aux élèves

- ▶ De nombreux matériels pour élèves ont été produits : manuels de lecture, supports de lecture (contes), et jeux.



### 7. Recrutement des enseignants et leur formation

- ▶ ELAN œuvre à la mise en place d'un **dispositif généralisé de formation à l'enseignement bi-plurilingue**. Il accompagne diverses actions d'encadrement des acteurs nationaux concernés par l'implantation du bilinguisme scolaire, en soutenant l'organisation de sessions transversales communes aux pays

associés, ainsi que des formations des formateurs et des enseignants aux plans national et local. Ces actions précèdent ou renforcent l'étape de l'expérimentation sur le terrain ; leurs contenus sont adaptés aux contextes nationaux et font l'objet d'aménagement selon les difficultés et les besoins identifiés sur le terrain. Ce volet a été aussi étendu à la formation initiale des enseignants dans les structures dédiées à cette fonction (modules bilingues, webinaire en didactique du bilinguisme, appui à la réécriture d'un curriculum bilingue, etc.).



## 8. Suivi et évaluation

- ▶ L'évaluation des acquis bilingues est une action en cours, destinée à améliorer les outils existants dans le cadre d'une démarche évaluative prenant en compte les compétences bilingues des élèves, agissant au niveau d'un diagnostic des difficultés communes aux deux langues et surtout à celui d'une remédiation bilingue.



## 9. Partenariats pour la pérennisation

- ▶ L'ancrage du dispositif ELAN au sein des systèmes éducatifs pour la pérennisation de l'enseignement bi-plurilingue.
- ▶ La création de cadres de partage et de capitalisation entre pays partenaires et au niveau national.



## 10. Politique de l'enseignement bi-plurilingue basé sur la L1

- ▶ ELAN contribue à l'élaboration de la politique linguistique éducative (statut des langues, répartition horaire des langues d'enseignement suivant la progression curriculaire, choix des matières retenues aux examens nationaux, poursuite éventuelle de l'enseignement bilingue au secondaire). En se fondant sur les données de la science, ELAN préconise un enseignement bilingue additif couvrant au moins les six premières années du primaire.
- ▶ ELAN contribue à l'harmonisation des différentes approches en vue d'une extension/généralisation lorsque, dans un même pays, différentes approches et formules en éducation bilingue coexistent. L'objectif est d'éviter les démarches pédagogiques divergentes ou en décalage par rapport au cadre curriculaire national et harmoniser les terminologies et pratiques. Cet axe contribue à une capitalisation des approches et outils et à une extension harmonisée du bilinguisme dans chaque pays.



Photo : OIF/IFEF, visite d'une classe ewondo-français mise en œuvre par le programme ELAN au Cameroun, 2025.



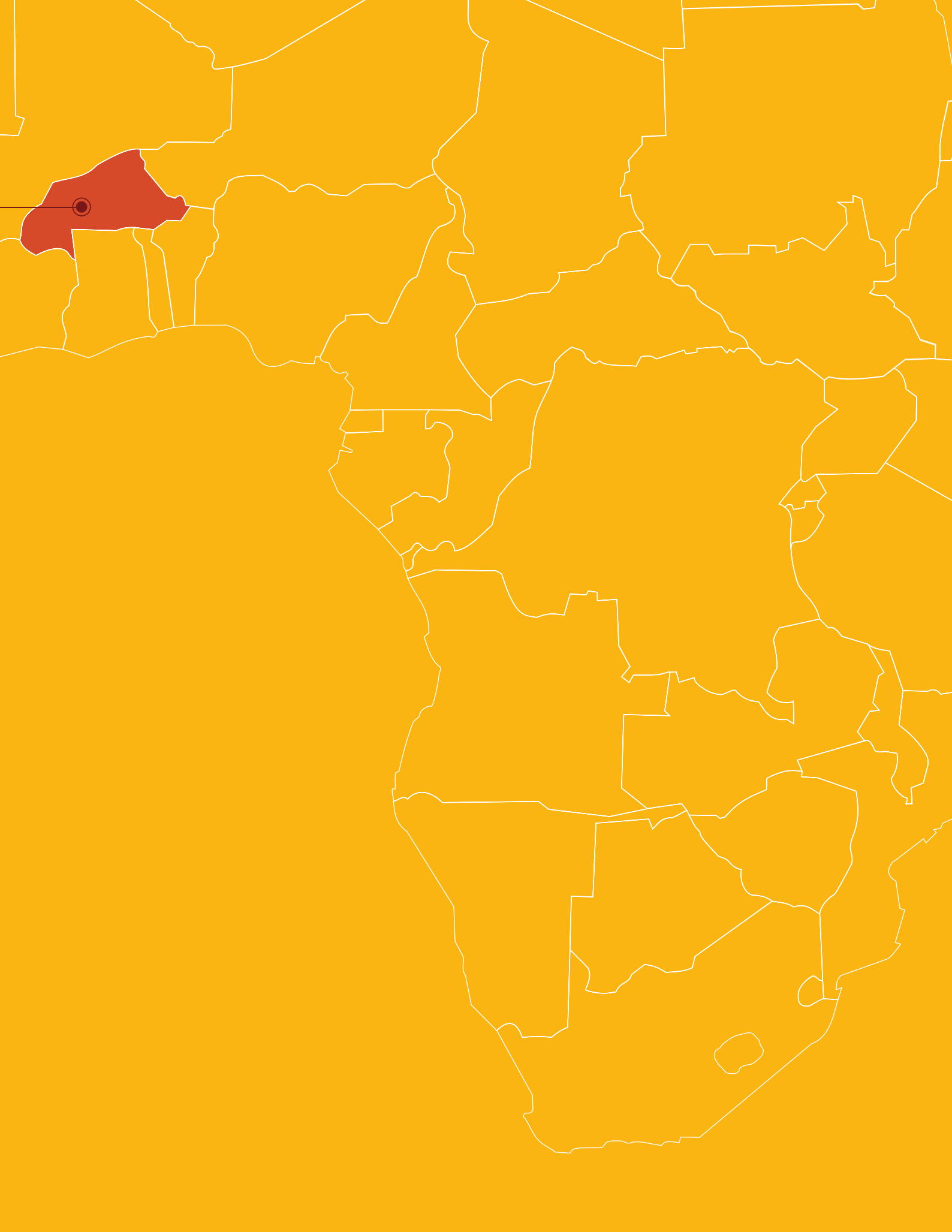
## L'exemple du **Burkina Faso** :

Jusqu'en 2022, au Burkina, coexistaient quatre partenaires techniques et financiers (IFEF-ELAN / SOLIDAR / TIN TUA / EDM) intervenant dans le bilinguisme scolaire, moyennant des démarches, des dispositifs et du matériel pédagogique ayant à la fois des ressemblances et des variations. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et des langues nationales (MENALN) a sollicité ELAN en 2022 pour l'accompagner dans un processus de mise à l'échelle progressive du bi-plurilinguisme, avec une action préalable d'une mise en cohérence des quatre approches mentionnées. Les langues sont : bissa, buamu, dagara, fulfulde, gulimancema, jula, kasem, lyélé, moore, nuni.

Cette harmonisation, fondée sur une capitalisation convergente de ces expérimentations, a consisté en l'élaboration d'un cadre de référence, une sorte de socle commun et national d'une éducation bilingue, appelé « Formule harmonisée ». Ce processus inclusif a mis en place un groupe de travail au sein du ministère de l'éducation nationale burkinabé constitué de toutes les entités du ministère et des différentes parties prenantes sur la question du bilinguisme scolaire. Plusieurs ateliers de travail technique ont eu lieu. Des consultations nationales ont été menées et le document final, fruit d'un travail consensuel, a été endossé et adopté par les autorités éducatives par arrêté en 2024. La « formule harmonisée », document stratégique de l'enseignement bilingue, est articulée à l'option curriculaire du Burkina (Approche intégrative), et à son plan stratégique en éducation. Hormis le fait qu'elle est susceptible d'assurer une meilleure équité dans les apprentissages (une même approche pour tous les élèves du pays), elle a aidé à la conception d'un type unique de bilinguisme et à la mise en cohérence des méthodes pédagogiques et des contenus de programmes.

À la suite de ce travail d'harmonisation, ELAN, en collaboration avec l'UNESCO-IPE (Institut International de planification de l'éducation), a formé les responsables du ministère burkinabé à la planification de l'extension progressive du bilinguisme à l'école. Un modèle de simulation financière adapté à la réforme bilingue a permis de projeter les implications institutionnelle, pédagogique, logistique et financière de la généralisation, mettant en évidence une soutenabilité opérationnelle et contextualisée de ce déploiement national du bilinguisme

**L'enseignement bilingue décrit dans le cadre de référence national et le modèle de simulation sont en cours de déploiement dans le pays.**





## L'exemple du **Sénégal** :

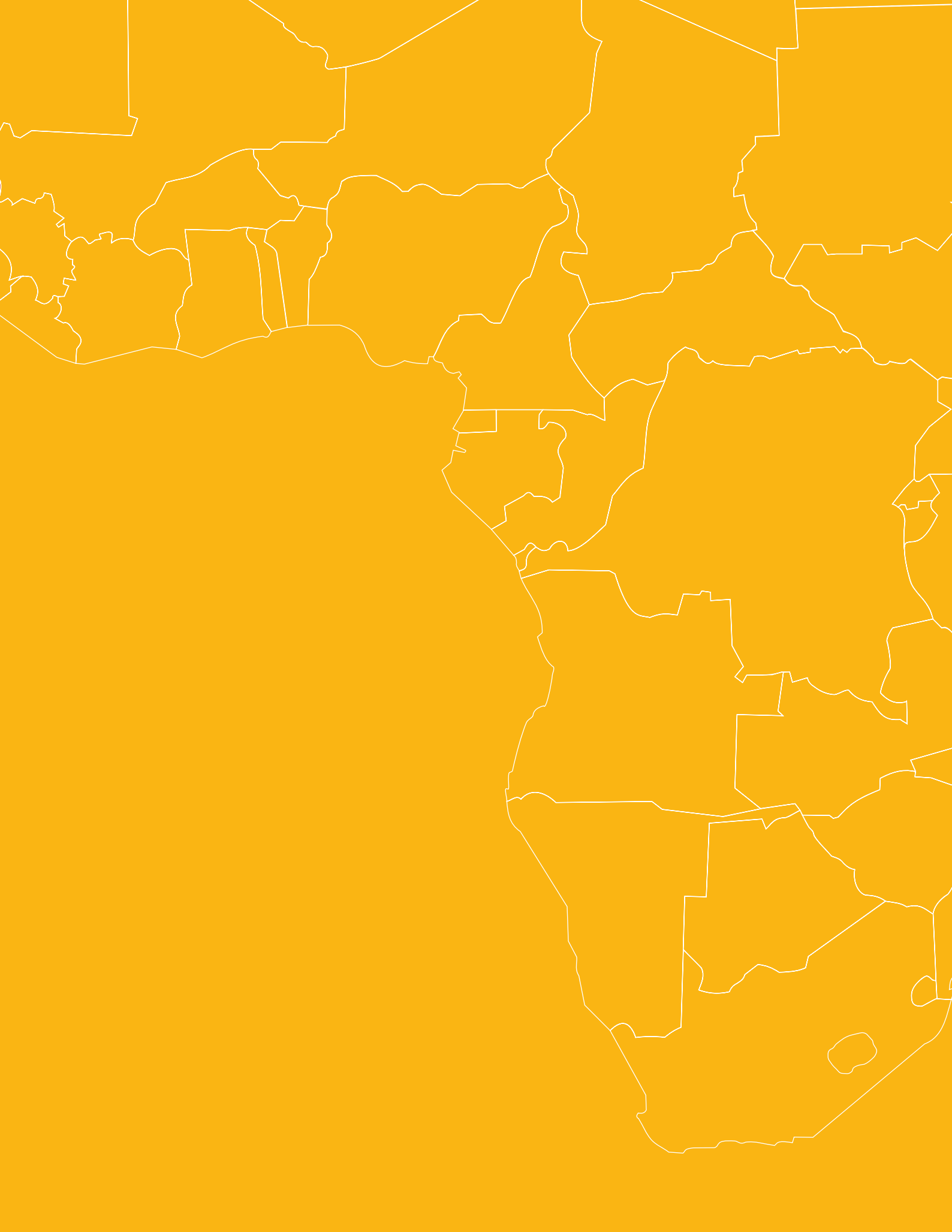
Depuis 2008, de nombreux partenaires techniques et financiers, y compris des ONGs locales, sont intervenus dans le domaine de l'enseignement bi-plurilingue dans les six langues nationales (wolof, seereer, pulaar, soninke, mandinka, diola), notamment **ELAN, ARED, ADLAS, EMILE**.

ARED, en particulier, a adopté une approche similaire à celle d'ELAN pour promouvoir le transfert interlinguistique, en pilotant une approche bilingue simultanée ou concomitante (Benson, 2020) avec un développement encore plus approfondi de la L1, dans ce cas, wolof et pulaar. Après le succès de son projet pilote, ARED a initié le plaidoyer auprès du ministère de l'Éducation nationale (MEN) pour la mise à l'échelle de l'enseignement bilingue. Suite à ce plaidoyer auquel ELAN a pris part, le ministère de l'Éducation nationale a lancé un processus d'harmonisation de toutes ces approches afin de définir une politique nationale et un modèle de l'enseignement bi-plurilingue en vue d'une mise à l'échelle progressive. L'élaboration du *Modèle harmonisé de l'enseignement bilingue au Sénégal* (MOHEBS) a été le fruit d'un processus consensuel, plusieurs consultations et ateliers nationaux ont eu lieu, impliquant tous les acteurs et parties prenantes, dont l'OIF-IFEF avec l'initiative ELAN. Le document final a été présenté en 2019 et validé en 2021. Ce document-cadre décrit le modèle d'enseignement bilingue national, de type additif. La dernière mise à jour en 2024 préconise un modèle d'enseignement bilingue à sortie précoce en troisième et quatrième années du primaire mais déclare aussi une intention d'étendre le modèle vers une sortie tardive voire au-delà selon les progrès de cette réforme. Il est à noter qu'une politique linguistique éducative bilingue explicitant les rôles scolaires des langues reste à adopter.

Le Sénégal ayant fait le choix de s'orienter vers le plurilinguisme scolaire, ELAN a pris l'option avec le ministère de ne plus appuyer de classes expérimentales et a concentré son accompagnement depuis 2018 sur les actions systémiques en vue du passage à l'échelle (rédaction et adoption du MOHEBS, modules pour la formation initiale des enseignants, etc.).

Le ministère opérationnalise le MOHEBS avec le concours de ses partenaires techniques et financiers. Un plan de mise à l'échelle couvrant l'ensemble des régions a été élaboré avec pour objectif l'organisation d'un premier examen bilingue de fin d'études élémentaires en 2027.

**Cependant, malgré l'engagement politique, la mise en œuvre du bilinguisme reste difficile en raison d'un manque de ressources financières. Les seuls financements disponibles sont ceux des partenaires techniques et financiers qui soutiennent les programmes de lecture et mathématiques en L1 et L2, mais ils ne promeuvent pas le transfert interlinguistique. Le principal bailleur de fonds actuel est la Fondation Gates qui travaille en partenariat avec ARED.**





## CONCLUSION

Ce document visait à clarifier les caractéristiques et les fondements conceptuels, scientifiques et méthodologiques de l'enseignement bi-plurilingue promu par l'initiative ELAN.

Il montre comment cette initiative s'inscrit dans les connaissances et les pratiques actuelles de l'enseignement bi-plurilingue au niveau international et s'appuie sur les acquis de la recherche pour proposer une approche contextualisée, progressive et systémique du bilinguisme scolaire dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne.

L'un des apports majeurs d'ELAN réside dans sa capacité à faire dialoguer la recherche et la pratique de terrain. L'initiative propose une didactique innovante, centrée sur la valorisation des compétences linguistiques des élèves, la structuration du transfert de compétences linguistiques et l'usage pleinement didactisé des langues premières comme langues d'enseignement.

En adaptant ses outils aux spécificités curriculaires et linguistiques des pays partenaires, ELAN contribue à faire du plurilinguisme un levier d'inclusion, d'équité et de réussite scolaire. Le cadre didactique proposé, les ressources produites et l'accompagnement technique mis en œuvre participent d'une ambition plus large : celle d'une transformation durable des systèmes éducatifs, par la reconnaissance effective des langues des apprenants et de leurs potentialités cognitives et culturelles.

À l'heure où de nombreux pays souhaitent étendre ou harmoniser leurs dispositifs d'enseignement bilingue, les principes méthodologiques développés par ELAN offrent des repères concrets et adaptables.

Rappelons enfin que ceux qui souhaitent plus de précision sur les différentes terminologies peuvent consulter l'annexe A du présent document.



Photo : OIF/IFEF, visite d'une classe ewondo-français mise en œuvre par le programme ELAN au Cameroun, 2025.

Le tableau ci-dessous récapitule les grandes orientations du dispositif, ses fondements et ses modalités de mise en œuvre.

Niveau constitutif	Initiative ELAN
Type de bilinguisme recommandé	Bilinguisme <b>additif</b> , centré sur le <b>développement concomitant</b> de la L1 et de la L2
Disciplines concernées	<b>Toutes les disciplines</b> de l'enseignement fondamental
Langues d'enseignement	Langues nationales (L1) et français (L2), selon une articulation progressive et contextualisée
Principes méthodologiques	Transfert de compétences linguistiques, approche systémique, curriculum bilingue intégré, progressivité des apprentissages
Niveaux concernés	Tous les niveaux de l'enseignement fondamental (continuum bilingue)
Approche didactique	Didactique explicite, <b>scénarios de transfert</b> cognitifs, linguistiques et culturels
Intégration curriculaire	Conformité avec les orientations nationales : lois d'orientation, cadre curriculaire, approches pédagogiques
Finalité	Amélioration des <b>acquis scolaires, en particulier les apprentissages fondamentaux</b> , valorisation des langues premières et des cultures locales

# BIBLIOGRAPHIE SUGGÉRÉE PAR THÉMATIQUE

Cette liste inclut des documents :

- institutionnels de politique linguistique éducative multilingue ;
- d'orientation internationale ;
- stratégiques pour le développement et la mise en œuvre de l'enseignement multilingue en Afrique ;
- sur le bilinguisme additif et ses effets sur la réussite scolaire ;
- sur les fondements pédagogiques ;
- sur la didactique des langues premières et le transfert interlinguistique ;
- sur la lecture et son enseignement/apprentissage ;
- sur le suivi-évaluation, les méthodes EGRA/EGR et les débats associés ;
- ainsi que des études de cas / contextes comparés.

## 1) Documents institutionnels (politiques linguistiques éducatives multilingues)

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Candelier, M., & Fleming, M. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.

CONFEMEN (2022). *Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXIe siècle ?* Document de réflexion et d'orientation (DRO) de la 59e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février. Dakar, CONFEMEN-PACTE. 92 pages.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.

European Commission (2007). *High Level Group on Multilingualism Final Report*. Brussels: Publications Office of the EU, Directorate-General for Education, Youth, Sport & Culture.

Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*. LASCOLAF (France). OIF.

Ouane, A., & Glanz, C. (Eds.) (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue; étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaha-*

rienne. / Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor; a review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa. Hamburg/Tunis: UIL-UNESCO/ADEA.

Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue: note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique.* / Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education: An Evidence-and Practice-Based Policy Advocacy Brief. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188643>

## 2) Orientations internationales (cadres globaux)

Arzadon, M. M., Awasthi, L., Bista, M., Ghimire, L., Lo Bianco, J., Tienmee, W., & Kosonen, K. (2020). [Tools for planning and monitoring multilingual education programmes in Asia.](#) Bangkok: UNESCO Bangkok Office.

Benson, C. (2021). L1-based multilingual education: What is working and what is slowing us down. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the Sustainable Development Goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference, Dakar, Senegal 2017.* London: British Council.

Crawford, M. & Marin, S. (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning.* A World Bank Policy Approach Paper. World Bank.

Kosonen, K. & Benson, C. (2013). Introduction: Inclusive teaching and learning through the use of non-dominant languages and cultures. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language Issues in Comparative Education* (pp. 1-16). Sense Publishers.

Jhingran, D. (2019). *Early literacy and multilingual education in South Asia.* Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia.

Malone, S. (2018). *MTB MLE Resource Kit: Including the Excluded: Promoting Multilingual Education.* S.M. Barron (ed.) 2nd ed. Bangkok: UNESCO Bangkok Office.

Milligan, E., Desai, Z. & Benson, C. (2020). A critical exploration of how language-of- instruction choices affect educational equity. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 116-134). Boston: Brill/Sense.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO (2025). *Les langues comptent: orientations mondiales pour l'éducation multilingue*. Paris, UNESCO. 107 pages.

UNGA - United Nations General Assembly (2015). Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1, Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: UNGA.

<https://docs.un.org/fr/A/RES/70/1>

### 3) Stratégies de développement et de mise en œuvre en Afrique

Benson, C. (2021). L1-based multilingual education: What is working and what is slowing us down. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the Sustainable Development Goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference, Dakar, Senegal 2017*. London: British Council.

ELAN - Ouvrage collectif (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. ELAN/ Les Archives contemporaines Editeur.

Heugh, K. (2011). "Theory and Practice - Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-Making and Outcomes." In A. Ouane and C. Glanz (Eds.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor*, 105–156. Hamburg: UNESCO.

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. & Gebre Yohannes, M.A. (2012). Implications for multilingual education: Student achievement in different models of education in Ethiopia. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work from periphery to centre* (pp. 239-262). London: Routledge.

Ilboudo, P. T. (2009). *L'Éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Abidjan: ADEA.

Manuel, C., Chimbutane, F., Lauchande, C., Cambo, G., Freeman, C., Conaghan, B., Ssebagereka, A., Trudell, B., Iwasaki, E. & D'Agostino, T. (2025). *SHARE LITES (Languages of Instruction Transition in Education Systems) Mozambique, Final Report*. University of Notre Dame.

Miled, M. (2022). L'approche ELAN-Afrique : Une contribution pluridimensionnelle à la mise en œuvre d'une éducation bi-plurilingue en francophonie. In *Le système éducatif africain francophone. Défis et opportunités*. Observatoire de la Francophonie économique/Université de Montréal.

#### 4) Bilinguisme additif et réussite scolaire

Benson, C. (2021). L1-based multilingual education : What is working and what is slowing us down. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the Sustainable Development Goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference, Dakar, Senegal 2017*. London: British Council.

Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. Working Papers on Bilingualism, 19, 121–129.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (pp. 21–35). New Delhi: Orient Black-Swan.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts* (Vol. 19). Multilingual Matters.

Collier, V. & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37: 203–217.

Evans, D. & Acosta, A. (2021). Education in Africa: What Are We Learning? *Journal of African Economies* 30 (1): 13–54.

Walter, S. & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 278–300). Cambridge University Press.

Wright, W. & Baker, C. (2025). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (8th ed.). Multilingual Matters.

#### 5) Fondements pédagogiques (apprentissage, didactique générale)

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.

Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A conceptual view. *Modern Language Journal* 95(3), 344–355.

García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly* 43(2), 322–326.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

Gauthier C. (2013). *L'enseignement explicite - la gestion des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Hoadley, U. (2024). How do structured pedagogy programmes affect reading instruction in African early grade classrooms? *International Journal of Educational Development* 107, 103023.

Hoover, W. , & Gough, P. (1990). *The Simple View of Reading*. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

## 6) Didactique des langues et transfert de compétences linguistiques

### 6.A) Transfert interlinguistique

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners* (National Literacy Panel report). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Benson, C. (2020). An innovative 'simultaneous' bilingual approach in Senegal: Promoting interlinguistic transfer while contributing to policy change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1399–1416.

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453–465.

Escamilla, K., Hopewell, S., et al. (2013). *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Philadelphia : Caslon. (modèle de transfert bilittéracie)

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York : Routledge.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Iwasaki, E., & Benson, C. (2025). Framing matters: Transfer vs. transition in language policy and planning. *Educational Role of Language Journal*, 2(12), 63–67.

## 6.B) Didactique des langues

Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 1–20). Springer.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin, S. May & N. Hornberger (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117–130). Springer.

Maurer, B. (2001). Pour une didactique du bilinguisme : réflexions à partir de l'expérience de scolarisation en langues africaines. In A. Dumont & D. Irele (Eds.), *Le français et les langues africaines dans l'éducation* (pp. 139–158). Paris : Karthala.

Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Les Archives contemporaines.

Puren, L., & Maurer, B. (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Collection Champs didactiques plurilingues. Berne : Peter Lang.

Miled, M. (2017). Les innovations curriculaires en milieu bi-plurilingue. In S. Babault et al. (dir.), *Tensions en didactique des langues*. Berne : Peter Lang.

## 7) La lecture et son enseignement/apprentissage

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.

Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. Paris: Chenelière Éducation.

Schroeder, L. (2013). Teaching and assessing independent reading skills in multilingual African countries: Not as simple as ABC. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language Issues in Comparative Education* (pps. 245-264). Sense Publishers.

Schroeder, L. (2020). Narrowing the Language Gap for Africa's Learners: A Pathway for Change Model. *Global Education Review*, 7(3), 1-21.

Schroeder, L., Mercado, M. S., & Trudell, B. (2021). Research in multilingual learning in Africa: Assessing the effectiveness of multilingual education programming. In E. Erling, J. Clegg, C. Rubagumya, & C. Reilly, C. (Eds.), *Multilingual learning and language supportive pedagogies in sub-Saharan Africa* (pp. 33-60). Routledge.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Lecture et compréhension de l'écrit : Approche cognitive*. Paris, Hachette Éducation.

## 8) Suivi-évaluation, EGR/EGRA & débats

Benson, C. (2016). *Addressing language of instruction issues in education: Recommendations for documenting progress*. Background paper commissioned by UNESCO for the Global Education Monitoring Report 2016/2017. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245575>

Benson, C. (2024). Guidance for the classroom-based assessment of multilingual learners. Assessing languages, literacies and learning across the curriculum. Bangkok: UNESCO & UNICEF EAPRO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392221>

Evans, D. & Acosta, A. (2021). Education in Africa: What Are We Learning ? *Journal of African Economies* 30 (1): 13–54. <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>

Hoadley, U. (2024). How do structured pedagogy programmes affect reading instruction in African early grade classrooms ? *International Journal of Educational Development* 107, 103023.

Hoover, W. , & Gough, P. (1990). *The Simple View of Reading*. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>.

Schroeder, L. (2013). Teaching and assessing independent reading skills in multilingual African countries: Not as simple as ABC. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language Issues in Comparative Education* (pps. 245-264). Sense Publishers.

Schroeder, L. (2020). Narrowing the Language Gap for Africa's Learners: A Pathway for Change Model. *Global Education Review*, 7(3), 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272580.pdf>

## 9) Études de cas / contextes comparés

Abbagidi, F. J., & Tsegai, M. (2024). Language Policy in Ethiopian Education System : Competing Assumptions and Practices. *Universal Journal of Educational Research*, 12(2), 35-48.

Arzadon, M. (2024). MTB-MLE Possibilities Amidst Crisis and Change. *The RAP Journal*, 43.

Benson, C. (2005). *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Benson, C. (2020). *An innovative 'simultaneous' bilingual approach in Senegal :*

*Promoting interlinguistic transfer while contributing to policy change.* International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 25:4, 1399-1416.

Cansino, J. A. (2023). The Philippines MTB-MLE program: Reconciling Its utilitarian and ideological rationales. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research* 2(2), 2996.

Castillo, N. (2022). *Educación para todos: Universidades interculturales para la población indígena*. Ciudad de México: Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/1228/educacion-para-todos-universidades-interculturales-para-la-poblacion-indigena>

Iwasaki, E. & Benson, C. (2025). The role of key actors and an innovative biliteracy program in bringing national languages into primary education in Senegal (pp 177-194). In V. Fialais & R. Streb (Eds.), *Guiding Teachers into Bilingual Education. A bridge between theory and practice*. New York-Paris: CALEC-TBR Books.

Kosonen, K. (2017). Language of instruction in Southeast Asia. Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in education: meeting our commitments. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259576>

López, L. E. (2010) Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper written for GEMR. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620>

SEP - Secretaria de Educación Pública (2019). *Educación Bilingüe e Intercultural: perspectiva en México*. Foro Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/510877/educacion\\_bilingue\\_e\\_Intercultural\\_perspectiva\\_en\\_mexico.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/510877/educacion_bilingue_e_Intercultural_perspectiva_en_mexico.pdf)

## ANNEXE A :

### GLOSSAIRE DE TERMES ET DE CONCEPTS (SOURCE : BENSON, 2024)

<b>L'approche additive</b> de l'enseignement bi/ plurilingue	Une approche additive consiste à développer toutes les compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, lecture et écriture) dans la L1 de l'apprenant tout en enseignant une ou plusieurs autres langues (L2). Cette approche favorise le transfert des compétences et des connaissances de la L1 à la L2, ce qui permet le développement des compétences dans les deux langues et l'apprentissage efficace tout au long du programme scolaire (Cummins, 2021).
<b>L'approche soustractive</b> de l'enseignement bi/ plurilingue	Une approche soustractive consiste à remplacer la L1 par la L2 depuis le début du programme d'éducation ou après une courte période. Cette approche ne développe pas suffisamment des compétences dans la L1 qui faciliteraient un transfert efficace à la L2. Cette approche repose sur l'idée erronée que plus de L2 équivaut à un meilleur apprentissage de la L2, alors que le résultat réel est une perte de compétences et d'aisance dans la L1 et une base d'apprentissage faible (Cummins, 2021).
<b>L'approche transitionnelle avec sortie précoce</b>	Les programmes à sortie précoce utilisent la L1 mais l'abandonnent progressivement après deux ou trois ans et la remplacent par la L2. Le moment du remplacement, connu sous le nom de transition, cause des difficultés aux apprenants parce que leurs compétences fondamentales dans la L1 ne sont pas assez solides pour permettre le transfert vers la L2 (Cummins, 2021). L'efficacité de l'approche soustractive n'est pas étayée par les résultats de la recherche internationale.
<b>Les communautés autochtones</b>	Les peuples, communautés et nations autochtones ont une « continuité historique et culturelle avec les sociétés antérieures à l'invasion et à la colonisation qui se sont développées sur leurs territoires » et se considèrent comme distincts de ceux qui dominent aujourd'hui sur ces territoires (Nations unies, 2004).
<b>Les bi-/multilingues émergents</b>	Les apprenants sont considérés comme des bi-/multilingues émergents s'ils continuent à développer leur L1 à l'oral et à l'écrit tout en apprenant d'autres langues. L'utilisation du terme souligne l'idée que les apprenants apportent en classe des ressources linguistiques et culturelles précieuses provenant de leur foyer et de leur communauté (García, 2009).

<b>L'interculturalisme</b>	L'interculturalisme est un élément de l'éducation multilingue qui permet de prendre conscience de sa propre culture et de celle des autres. Le multiculturalisme consiste à s'identifier à deux ou plusieurs modes de connaissance (Byram, 2009), tandis que l'interculturalisme favorise la compréhension des cultures dominantes et non dominantes dans la société.
<b>L1 [d'un individu]</b> ou langue maternelle/ langue première	La L1 d'un individu est une langue qu'il parle en tant que langue maternelle ou langue parlée à la maison. Les personnes multilingues peuvent considérer plusieurs langues comme leur L1. Skutnabb-Kangas (2000) définit la langue maternelle comme la langue qu'une personne (a) a apprise en premier ; (b) à laquelle elle s'identifie ; (c) qu'elle connaît le mieux ; et/ou (d) qu'elle utilise le plus. Kosonen et Benson (2013) ajoutent : (e) parle et comprend avec suffisamment de compétence pour apprendre le contenu académique au niveau d'âge approprié.
<b>L1 [de l'école]</b>	La L1 scolaire est la langue principale qu'un programme d'éducation multilingue utilise pour jeter les bases de l'alphabétisation et de l'apprentissage. Idéalement, elle est identique à la L1 de l'apprenant ou à sa langue maternelle, mais elle peut être quelque peu différente (s'il s'agit d'une variété standard par rapport à la variété locale non standard de l'apprenant), assez différente mais familière (s'il s'agit d'une L2 largement parlée dans la communauté et/ou appartenant à la même famille linguistique que la L1 de l'apprenant) ou complètement différente (s'il s'agit d'une langue nationale ou provinciale qui n'est pas familière à l'apprenant).
<b>L2 [d'un individu]</b>	La L2 de l'individu est une langue qu'il apprend ou acquiert en plus de ses langues familiales. La L2 peut être une langue familière, comme une lingua franca, parlée dans la famille, la communauté ou la région de la personne, ou une langue nouvelle ou étrangère.
<b>L2 [de l'école]</b>	La L2 scolaire fait référence aux langues supplémentaires qui sont enseignées explicitement dans le cadre d'un programme d'éducation multilingue qui s'appuie sur le transfert de la L1. Le terme L3 peut être utilisé si l'approche ajoute chaque langue de manière séquentielle au fil des années. Les L2 sont généralement des langues régionales, nationales ou internationales dominantes dont les apprenants auront besoin pour accéder aux futures opportunités d'éducation et d'emploi. Les apprenants peuvent ou non avoir été exposés à des L2 scolaires avant d'entrer à l'école, c'est pourquoi la comparaison et le contraste avec la L1 facilitent l'apprentissage.

<b>Langue nationale (LN)</b>	La langue nationale désigne une langue africaine autochtone ou endogène à la région.
<b>La conscience métalinguistique</b>	La conscience métalinguistique est la compréhension par un individu de la structure et des fonctions des langues, particulièrement développée chez les bilingues et les multilingues. Cette compréhension se manifeste par la capacité à parler d'une langue et de son fonctionnement ou à comparer et à opposer les caractéristiques de deux langues ou plus.
<b>L'éducation ou l'enseignement pluri-/ multilingue</b>	L'éducation ou l'enseignement pluri-/multilingue est devenue un terme générique pour désigner l'enseignement primaire qui utilise deux ou plusieurs langues. Cependant, <i>L1-based multilingual education</i> (l'éducation multilingue basée sur la L1), également connu sous le nom de <i>MLE</i> , fait référence au développement systématique des langues des apprenants afin de construire une base solide qui promeut le transfert et l'enseignement des compétences dans l'ensemble du programme d'études (Kosonen et Benson, 2013 ; García, 2011).
<b>Le multilinguisme</b>	Le multilinguisme va au-delà de la capacité à comprendre et à s'exprimer dans deux ou plusieurs variétés de langues et inclut des aspects sociaux et culturels, tels que l'identité et la conscience interculturelle (Franceschini, 2011). Les multilingues ont des compétences différentes dans leurs langues en fonction de l'exposition, des besoins, de l'éducation, de l'emploi et de nombreuses autres variables qui évoluent tout au long de leur vie. Le concept de multilinguisme peut être étendu à « la capacité des sociétés, des institutions, des groupes et des individus à utiliser régulièrement plus d'une langue dans leur vie quotidienne » (European Commission, 2007, p. 6).
<b>La pédagogie structurée</b>	La pédagogie structurée est une approche d'enseignement qui organise l'apprentissage de manière planifiée et systématique, en utilisant des objectifs clairs, un contenu séquencé, des activités guidées et des évaluations fréquentes.

**Le transfert interlinguistique**

Le transfert, également connu sous le nom de transfert inter- ou translinguistique ou encore transfert de compétences linguistiques, est le principe fondé sur la recherche qui sous-tend l'éducation multilingue additive. Le transfert est un processus cognitif par lequel l'alphabétisation et les compétences développées dans une langue forte (L1) n'ont pas besoin d'être réappries dans une autre langue. Avec le temps et l'exposition aux deux langues ou à toutes les langues, les apprenants transfèrent leur conscience phonologique (correspondance son-symbole), des éléments linguistiques spécifiques (vocabulaire), des aspects pragmatiques (gestes significatifs), des connaissances conceptuelles (photosynthèse) et des stratégies métacognitives et métalinguistiques (par exemple, comparaison ou contraste) (Cummins, 2021).

**La transition**

La transition désigne le moment, dans un programme transitionnel, où le médium d'enseignement passe de la L1 à la L2. Ce terme n'est plus utilisé car il a été largement démontré que la suppression du temps consacré à la L1 pour augmenter le temps consacré à la L2 n'entraîne pas un meilleur apprentissage de la L2 (Cummins, 2021). Les études actuelles soutiennent le développement continu des compétences en L1 parallèlement à l'apprentissage de la L2, ainsi que l'enseignement et l'évaluation du contenu académique en L1 et de manière bilingue ou multilingue aussi longtemps que possible dans le système scolaire afin de maximiser la réussite du transfert des compétences.

**Translanguaging**

*Translanguaging* fait référence à l'utilisation active et dynamique par les apprenants multilingues émergents de leurs langues comme un tout intégré (García & Lin, 2019). Cela implique que l'enseignement doit promouvoir les liens entre les langues et ne pas forcer les apprenants à travailler dans une seule langue à la fois. Cette approche est cohérente avec la promotion du transfert interlinguistique par l'utilisation d'activités de comparaison et de contraste ; elle donne également la priorité à la compréhension et à la construction du sens dans l'enseignement des matières à travers le curriculum (Cummins, 2021 ; Cenoz & Gorter, 2014).

## ANNEXE B : LES RESSOURCES ET MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES PRODUITS PAR ELAN

Voici la liste des ressources et matériels pédagogiques produits par ELAN. Dans la version électronique, il est possible de cliquer sur chacun et consulter ces ressources.

### **Des outils pour la réécriture de programmes d'étude bilingues**

La réécriture des programmes bilingues (dans les deux langues et dans les autres disciplines), inscrite dans une intention de transformation du curriculum national, est une visée actuelle de certains pays qui intègrent les langues premières dans leurs systèmes éducatifs. Ils la font figurer dans leurs Cadres d'Orientation Curriculaire (COC) ou dans leurs lois d'orientation.

En réponse à ce besoin, ELAN a élaboré deux outils destinés à accompagner les concepteurs de programmes et les formateurs dans la révision des contenus d'apprentissage, favorisant ainsi le passage de programmes d'études strictement monolingues (L1 d'un côté et langue seconde de l'autre), à des programmes bilingues articulant l'enseignement-apprentissage d'une langue première et du français.

Le premier outil est un **référentiel bilingue de compétences**. Il sert à orienter en amont la conception des programmes des deux langues, en décrivant les compétences et les ressources qui s'en déclinent, et en mettant en évidence la progression des apprentissages langagiers pour l'ensemble de l'enseignement primaire bilingue.

Le second outil d'ELAN est **un module de formation** aidant à expliciter le processus, la démarche et les étapes d'élaboration d'un programme bilingue. Il vise à développer les compétences suivantes d'un concepteur de programmes d'étude bilingue :

- ▶ Analyser les programmes existants (monolingues) en prévision de leur réécriture.
- ▶ S'appropriier et exploiter les concepts curriculaires et didactiques opératoires, utiles à la conception de programmes bilingues.
- ▶ Élaborer un profil de sortie bilingue de l'élève, et le décliner en compétences à atteindre pour le cycle primaire et pour chaque étape.
- ▶ Dédire des compétences retenues les objectifs et les contenus d'enseignement-formation pertinents en langue nationale et en français.
- ▶ Intégrer les planifications des enseignements-apprentissages et mentionner les moments de transfert linguistique.

Comme il en est fait mention ci-dessus, l'initiative ELAN, pour répondre aux besoins du terrain et accompagner le développement de curricula bi-plurilingues, a développé progressivement une palette d'outils.

## DES GUIDES D'ORIENTATION

**Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français**

Ce document explicite les grands principes pédagogiques et didactiques de l'enseignement des langues africaines comme L1, puis de leur articulation avec le français. Le concept de transfert y est développé dans le cadre de cette méthodologie plurilingue ; les principes d'un enseignement inductif mettant en œuvre des méthodes actives également, ainsi que les postures à adopter par l'enseignant.

**Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture :**

Ce document explicite les modes d'entrée dans l'écrit dans les deux langues, en lecture puis en production d'écrit, et précise l'importance des activités de décodage, la manière dont il faut entraîner la compréhension puis exercer les compétences de lecture-écriture en exploitant le plus grand nombre de ressources possibles.

**Guide d'orientation pour l'enseignement des mathématiques en contexte bilingue - Cycle primaire :**

Ce guide explicite les principes d'un enseignement des mathématiques se faisant dans deux langues successivement et complémentairement. Comme c'est le cas pour les langues, il s'agit de favoriser le recours au transfert des acquis de la L1 à la L2, pour ne pas reprendre entièrement les leçons déjà étudiées en L1 : s'appuyer sur des points d'ancrage de la leçon en L2, après avoir listé, lors de la préparation de celle-ci, le « déjà-acquis » en L2 induit par cette leçon en L1 et ce qui reste à acquérir en L2.

**Démarches pédagogiques bilingues mathématiques - Cycle primaire**

Ce document accompagne le guide d'orientation pour l'enseignement des mathématiques en contexte bilingue. Il met en perspective des progressions mathématiques en L1 et L2 ; elles sont à adapter dans les curricula nationaux. Il donne également des exemples de scénarios didactiques en L1 et en L2.

**Guide d'orientation pour l'enseignement de l'histoire-géographie en contexte bilingue accompagné d'un référentiel de compétences élèves bilingue (publication à venir)**

Ce document pédagogique vient en complément des guides pédagogiques et instructions officielles nationales existantes pour donner les orientations et instructions facilitant une conduite harmonieuse «en contexte bi plurilingue» de la démarche méthodologique des disciplines d'éveil.

**Guide d'orientation pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre en contexte bilingue accompagné d'un référentiel de compétences élèves bilingue (publication à venir)**

Ce document pédagogique vient en complément des guides pédagogiques et instructions officielles nationales existantes pour donner les orientations et instructions facilitant une conduite harmonieuse «en contexte bi pluri-lingue» de la démarche méthodologique des disciplines d'éveil.

**Guide d'orientation sur le transfert de compétences linguistiques accompagné d'un corpus de fiches pédagogiques contextualisées par pays**

Ce guide porte sur les transferts d'apprentissage dans le domaine de la grammaire de la L1 et de la L2 dans les classes bilingues. Il constitue un outil pour les cadres de l'éducation de base dans les pays concernés par une approche bi-plurilingue de l'éducation de base, formateurs d'enseignants et formateurs de formateurs, pour leur permettre de former les enseignants au transfert linguistique, d'éclairer leur suivi pédagogique par la maîtrise de ce domaine, et pour les concepteurs de manuels, devant inclure des démarches de transfert dans les supports qu'ils conçoivent. Le guide est accompagné d'un corpus contextualisé de fiches pédagogiques sur le transfert dans chaque pays.

**Guide de formation des formateurs des maîtres en didactique du bilinguisme, LN/français**

Cet ensemble de modules (5) définit les compétences à développer chez ces formateurs, les fondements conceptuels et méthodologiques d'un enseignement bilingue, le transfert et ses implications didactiques, l'enseignement de l'oral, de la lecture-écriture, et les disciplines non linguistiques (DNL) selon une perspective bilingue. Chaque module propose au formateur un ensemble d'activités pratiques ainsi que des références bibliographiques appropriées.

#### DES EXEMPLES DE GUIDES D'ORIENTATION



## LES RÉFÉRENTIELS

**Référentiel bilingue de compétences de l'élève en lecture-écriture pour la scolarité primaire**

Outil d'orientation pour la mise en œuvre d'un curriculum bilingue, ce référentiel se réfère à une situation standard qui peut être adaptée selon les contextes nationaux.

**Référentiel de compétences pour l'enseignement des mathématiques en contexte bilingue - cycle primaire**

Ce document présente les compétences attendues des élèves en mathématiques autour de trois sous-domaines : activités numériques (arithmétique), activités de mesures et activités de résolution de problèmes.

**Référentiel de compétences de l'enseignement de l'histoire-géographie en contexte bi-plurilingue (publication à venir)**

Ce document est un outil d'orientation pour la mise en œuvre d'un curriculum d'enseignement de l'histoire – géographie dans un contexte bilingue à partir de la 2ème année du primaire.

**Référentiel de compétences des sciences de la vie et la terre en contexte bilingue - cycle primaire (publication à venir)**

Ce document présente les compétences attendues des élèves en contexte bilingue en sciences de la vie et de la terre autour des domaines des sciences tels que : l'écologie, la biologie végétale, la biologie animale, la biologie humaine, l'électricité, la matière, les objets techniques et des activités de résolution de problèmes

### DES EXEMPLES DE RÉFÉRENTIELS



# MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES

**Guides de l'enseignant pour les années 1 à 3 du primaire (langue et mathématiques)**

Les guides de l'enseignant accompagnent les manuels de l'élève. Ils sont conçus pour donner à l'enseignant des pistes d'exploitation qui correspondent aux principes du bilinguisme, en lien avec le référentiel de compétences élève. Il existe un guide type en français, contextualisé dans tous les pays partenaires.

**Manuels de l'élève pour les années 1 à 3 du primaire (langues et mathématiques)**

Les manuels de l'élève sont conçus pour accompagner la progression des apprentissages bilingues. Des manuels types en français sont conçus et ensuite contextualisés dans chaque pays.

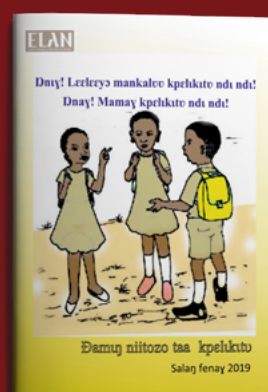
**Mallette pédagogique ELAN (en cours de refonte)**

La mallette pédagogique est un outil de ludopédagogie à la disposition des enseignants pour accompagner les apprentissages en lecture et en mathématiques dans les classes bilingues. Elle a plusieurs composantes.

**Lexiques spécialisés**

Des lexiques spécialisés en langues nationales dans les différentes disciplines (langue, mathématiques, disciplines d'éveil) sont élaborés et contextualisés. Ils viennent en support à l'enseignant.

## DES EXEMPLES DE MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES




## LES BI-GRAMMAIRES

Elles constituent un ensemble d'outils de comparaison entre des langues africaines (transfrontalières) et le français en vue de leur utilisation scolaire. Les ouvrages publiés constituent des exemples modélisants pour décrire d'autres langues. Ces ouvrages bilingues mettent en parallèle les structures grammaticales du français et de diverses langues africaines, aménageant les conditions pour ainsi un enseignement-apprentissage bilingue.


Parmi les bi-grammaires produites par l'OIF, on trouve notamment :


 Bi-grammaire wolof-  
français (Sénégal)

 Bi-grammaire fulfulde/  
pulaar-français (Sénégal)


 Bi-grammaire wolof-  
français (Sénégal)

 Bi-grammaire fulfulde/  
pulaar-français (Sénégal)

 Bi-grammaire songhay-  
zarma-français (Niger)

 Bi-grammaire lingala-  
français (RDC)

 Bi-grammaire mandingue-français  
(Mali, Burkina Faso, et Guinée)

 Bi-grammaire mooré-  
français (Burkina Faso)

Ces bi-grammaires visent à renforcer les compétences linguistiques en français tout en valorisant les langues africaines, contribuant ainsi à une éducation plus inclusive et culturellement pertinente.



Accéder à la bibliothèque de l'IFEF

## POUR ALLER PLUS LOIN

Dans le prolongement des bi-grammaires, les collections *Langues-pour tous* proposent deux schémas qui servent à décrire aussi bien les L1 que le français (ou d'autres langues). Ces schémas sont la concrétisation des théories linguistiques qui sont à la base de la possibilité de faire des transferts.

La collection *L'Essentiel* décrit les langues à partir des opérations universelles qu'elles réalisent (nomination, qualification, actualisation, temporalisation, etc.) et produit des grammaires de base pour accompagner les débuts de la scolarisation (<https://www.langues-pourtous.com/l-essentiel-de-la-grammaire>).

La collection *Grammaires du vivre-ensemble* permet de poursuivre l'exploration des ressources grammaticales de la langue dans ses fonctionnements les plus avancés (<https://www.langues-pourtous.com/grammaires-du-vivre-ensemble>).

Ces collections ont reçu le parrainage de l'IFEF-OIF et plusieurs grammaires sont en cours de réalisation : dioula-bamanankan, baoulé, wolof, créole haïtien sont en cours de réalisation. D'autres sont à venir.

Les différentes langues d'un système éducatif étant décrites selon les mêmes schémas, il est plus facile de repérer les zones de proximité et de distance et prévoir les transferts. La formation des enseignants en sera aussi facilitée.





**INSTITUT DE LA FRANCOPHONIE  
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION**

Pointe des Almadies, B.P. : 29437 Dakar-Yoff

CP 12000 Dakar – Sénégal

Tél. : +221 33 859 25 56

Courriel : [ifef@francophonie.org](mailto:ifef@francophonie.org)

 @ifef.oif