

**ÉVALUATION EXTERNE DU PROJET PILOTE**  
**« APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE DANS UNE PREMIERE LANGUE AFRICAINE**  
**ET EN FRANÇAIS »**  
**DE L'INITIATIVE ELAN-AFRIQUE**  
**DANS LE CADRE DE LA CONVENTION DE FINANCEMENT CZZ 1884 02K**  
**ENTRE L'OIF ET L'AFD**

**RAPPORT FINAL – Version définitive**

LIVRABLE N° 5  
27 SEPTEMBRE 2017

**LE VIF DU SUJET**

Hameau de Clange  
89520 Saints-en-Puisaye  
France

RCS AUXERRE 521 991 596



Le VIF DU  
**suJET**  
CONSULTANTS EN ÉDUCATION

## SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>1.1. RAPPEL DES TDR ET DES FINALITES DE L’EVALUATION</b>	<b>3</b>
<b>1.2. METHODES</b>	<b>3</b>
<b>2. REPONSES AUX SEPT QUESTIONS EVALUATIVES THEMATIQUES</b>	<b>5</b>
<b>2.1. DISPOSITIF DE FORMATION</b>	<b>5</b>
<b>2.2. COORDINATION, PILOTAGE ET SUIVI</b>	<b>10</b>
2.2.1. AU NIVEAU INTERNATIONAL	10
2.2.2. AUX NIVEAUX NATIONAL ET INTERNATIONAL	13
<b>2.3. PARTENARIATS :</b>	<b>19</b>
2.3.1. SYNERGIES ENTRE LE PROJET PILOTE ET LES POLITIQUES NATIONALES EN FAVEUR DU BILINGUISME	19
2.3.2. PARTENARIATS EXTERIEURS	20
<b>2.4. IMPLICATION, PARTICIPATION, ADHESION</b>	<b>23</b>
2.4.1 EXAMEN CROISE DES PLANS SECTORIELS EN EDUCATION ET DES TEXTES FONDAMENTAUX	23
2.4.2 COMMUNICATION AUPRES DES COMMUNAUTES ET ADHESION	27
<b>2.5. EXPERTISE</b>	<b>28</b>
2.5.1. PRODUITS DU PROJET PILOTE	28
2.5.2. INTERVENTIONS DU CSI ET DE L’EQUIPE TECHNIQUE	29
2.5.3 CAPITALISATION	31
<b>2.6. ATTEINTE DES RESULTATS DU PROJET PILOTE</b>	<b>32</b>
2.6.1 INDICATEURS DE RESULTATS	32
2.6.2 INDICATEURS D’EFFET	37
<b>2.7. PERSPECTIVES D’UN DEPLOIEMENT DE L’ENSEIGNEMENT BILINGUE</b>	<b>38</b>
2.7.1. DE LA PHASE 1 A LA PHASE 2 DU PROJET ELAN	38
2.7.2 EXTENSION DES PRATIQUES SCOLAIRES BILINGUES DANS LES PAYS	42
<b>3. CRITERES DU CAD DE L’OCDE</b>	<b>46</b>
<b>3.1. PERTINENCE</b>	<b>46</b>
<b>3.2. COHERENCE</b>	<b>46</b>
<b>3.3. EFFICACITE</b>	<b>47</b>
<b>3.4. EFFICIENCE</b>	<b>47</b>
<b>3.5. VIABILITE ET PERENNITE</b>	<b>47</b>
<b>4. CONCLUSIONS</b>	<b>47</b>
<b>5. RECOMMANDATIONS</b>	<b>50</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXE 1 – METHODOLOGIE</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXE 2 – FICHE PAYS CAMEROUN</b>	<b>65</b>
<b>ANNEXE 3 – FICHE PAYS NIGER</b>	<b>67</b>
<b>ANNEXE 4 – FICHE PAYS SENEGAL</b>	<b>69</b>
<b>ANNEXE 5 – LISTE DES RENDEZ-VOUS DANS LES TROIS PAYS DE MISSION</b>	<b>71</b>
<b>ANNEXE 6 – ENTRETIENS TELEPHONIQUES</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXE 7 – DOCUMENTATION</b>	<b>76</b>

## 1. Introduction

Le projet pilote « *Apprendre à lire et à écrire dans une première langue africaine et en français* », mené par l'Organisation Internationale de la Francophonie, s'inscrit dans le cadre plus large du programme ELAN. Tous deux visent l'amélioration de la qualité de l'éducation au primaire en Afrique subsaharienne, par la promotion de l'enseignement bilingue.

Le projet pilote, après un état des lieux des pratiques bilingues dans les écoles, entend expérimenter une méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les trois premières classes de l'enseignement primaire, déterminantes pour la réussite de la scolarité des enfants. Cette méthode repose sur un certain nombre de principes didactiques et pédagogiques et sur le recours à une langue connue de l'enfant pour favoriser les premiers apprentissages ainsi que le passage progressif à une seconde langue d'enseignement, le français. Cette expérimentation est suivie par l'évaluation des résultats des élèves dans les écoles d'un échantillon, en comparaison de ceux d'un échantillon ne bénéficiant pas de l'expérience. Dans le même temps, un dispositif de formation et d'expertise accompagne l'expérience. Enfin, le projet entend utiliser les résultats obtenus pour un effet d'entraînement sur les politiques linguistiques et pédagogiques des pays ayant accueilli le programme et le projet sur une base volontaire.

### 1.1. Rappel des TDR et des finalités de l'évaluation

Les termes de référence de l'évaluation du projet pilote présentent un questionnement en trois dimensions :

- un questionnement appuyé sur les critères du CAD de l'OCDE (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, viabilité et pérennité). Ce questionnement offre un cadre commun de redevabilité à l'ensemble des activités de l'OIF et lui permet d'organiser un dialogue structuré avec les institutions partenaires du projet, dont le PME et l'AFD qui l'ont co-financé ;
- un questionnement sur l'atteinte des valeurs cibles des indicateurs de résultats retenus dans les documents de référence du projet ;
- un questionnement thématique, en sept questions couvrant successivement les différents domaines d'intervention et le pilotage de l'opération.

### 1.2. Méthodes

Les consultants s'appuient sur trois instruments d'évaluation : l'étude documentaire, des entretiens, les missions de terrain.

L'étude documentaire a pour base la documentation fournie par l'équipe de projet à l'OIF. Cette documentation est complétée, en tant que de besoin, par des documents LASCOLAF ou concernant, de façon plus générale, le programme ELAN. Les consultants y ont adjoint :

- des éléments de littérature générale ayant trait à la question des langues africaines ou du bilinguisme scolaire ;
- des documents consignant la politique sectorielle des pays d'intervention (PSE, plans d'actions, évaluations) ;
- des documents faisant état des initiatives menées par d'autres partenaires sur le même thème ;
- des documents d'orientation des grandes agences bilatérales ou multilatérales de développement.

Les consultants se sont engagés à ne pas communiquer à l'extérieur les documents internes relatifs à la gestion du projet pilote dont ce travail leur a donné connaissance.

Les entretiens ont été menés sur place ou à distance et se limitent à la liste de contacts fournie par l'équipe de projet. Leur déroulement suit des modalités non directives, il ne suit pas un schéma préétabli. En effet, il est fréquent que les interlocuteurs souhaitent attirer l'attention des consultants sur un aspect de l'évaluation que les consultants n'avaient pas prévu de faire figurer au programme de l'entretien. Dans leur rapport, les consultants ont préservé l'anonymat des personnes interrogées et ont fait référence, de façon distincte, aux propos que celles-ci ont tenu d'une part et à l'interprétation qu'ils en font d'autre part.

Le calendrier des missions de terrain et le choix des pays ont été arrêtés lors de la réunion de lancement de l'évaluation, comme suit :

- Cameroun, du 2 au 5 mai 2017 (Marion Ginolin et François Robert)
- Sénégal, du 8 au 12 mai 2017 (Nebghouha Mohamed Vall et François Robert)
- Niger, du 15 au 18 mai 2017 (Marion Ginolin et Nebghouha Mohamed Vall).

Le choix des pays de mission s'est trouvé guidé par de multiples contingences, parmi lesquelles :

- L'impossibilité pour l'OIF de mener en ce moment des activités au Burundi ;
- Les difficultés matérielles d'organiser une mission de quatre jours en République Démocratique du Congo, le Ministère de l'Education, à Kinshasa, étant très éloigné des provinces orientales dans lesquelles se déroule l'expérimentation ;
- Les risques de confusion que les consultants auraient créés s'ils se rendaient au Burkina-Faso, pays dans lequel ils sont engagés par ailleurs dans une série de missions relatives au plan sectoriel du pays et au programme qu'il doit soumettre au Partenariat Mondial de l'Education.

Pour partie, les limites qu'impose le choix final des pays visités ont été compensées par des entretiens à distance dans les pays non retenus.

Les missions de terrain constituent le principal instrument de contact entre les consultants et l'expérience vécue par les acteurs.

## 2. Réponses aux sept questions évaluatives thématiques

### 2.1. Dispositif de formation

*« Le dispositif de formation et les actions mises en place ont-ils été efficaces compte tenu des moyens mobilisés au niveau international et au niveau des pays (coût-efficacité des dispositifs de formation ELAN au regard des coûts moyens dans les pays et des budgets disponibles) ? »*

#### **Conceptions originale et finale du dispositif**

Les formations occupent une place de premier plan dans les activités déployées par le projet pilote.

Des sessions de formation à l'approche ELAN et à l'utilisation des outils développés ont été réalisées à l'attention des formateurs et des rédacteurs de chaque pays et démultipliées au niveau national pour les enseignants, les directeurs et les encadreurs (conseillers pédagogiques et inspecteurs). Selon le planning de travail du projet pilote, ces formations régionales devaient être concentrées en année 1<sup>1</sup>, les formations nationales s'étalant ensuite sur les trois années au fur et à mesure que le projet pilote s'exécute. Le schéma d'origine pour les formations nationales consistait à former une cohorte d'enseignants par pays, chacune accompagnant ses classes sur les trois premiers niveaux du primaire pendant les trois années de mise en œuvre du projet pilote ; des formations « initiales » à chaque rentrée et de « recyclage » en cours d'année étaient prévues.

Ce schéma n'a été suivi ni pour les formations régionales, qui se sont tenues tout au long du projet et en nombre plus élevé que prévu, ni pour les formations nationales. Le cas des formations régionales est abordé à la partie 2.2.1 ci-après, nous nous concentrons dans cette partie sur les formations nationales.

L'architecture des formations nationales a tout de suite été remise en cause par les pays, qui ont demandé à ce que ces formations destinées aux enseignants et aux encadreurs concernent de nouvelles cohortes chaque année pour à la fois couvrir de nouveaux niveaux scolaires à mesure que l'expérimentation se déploie et permettre l'accueil de nouveaux élèves en première année du cycle primaire. C'est bien ce schéma de formation qui a été mis en place sous couvert du projet pilote. De cette façon, un enseignant démarrant à la rentrée 2016 sa quatrième année dans l'expérimentation bénéficie de sa quatrième session de formation, les contenus évoluant chaque année selon la classe prise en charge.

On peut ne voir là que des ajustements ordinaires dont la nécessité serait, par nature, attachée au caractère pilote d'un projet se déployant dans sa première phase. En faisant un pas de plus dans la même direction, on pourrait considérer que la priorité a été donnée aux points de vue et demandes des pays partenaires du projet, les instances de pilotage faisant preuve de souplesse et de réactivité. L'évaluation s'étonne cependant de constater que cette croissance régulière du public des bénéficiaires n'avait pas été anticipée dans la conception du projet, dans la mesure où les questions de cohortes d'enseignants et d'élèves représentent

---

<sup>1</sup> Document de projet pour le PME, mars 2013 : annexe 3

une question très classique dans la planification des faits et des politiques éducatives et qu'il est très courant que les réformes pédagogiques, se déployant dans un cycle scolaire de la première vers la dernière année, concernent ainsi un nombre naturellement croissant d'intéressés. On peut aussi observer que, si, au stade des toutes premières expériences dans un projet dont la taille est alors très modeste, il est possible de supposer que le turn-over du nombre limité d'agents sera lui-même limité, il n'est pas du tout probable que cela se confirme à mesure que le projet progresse, de sorte qu'il est généralement prudent de l'anticiper en formant plus d'acteurs qu'il n'est apparemment nécessaire au moment du démarrage<sup>2</sup>. On peut enfin remarquer que dès la conception du projet pilote prévu pour trois ans, il était certain que les besoins de financement des formations pour une phase ultérieure, en cas de succès de la première phase, seraient bien plus considérables que ceux estimés pour le pilote.

Il a été nécessaire de procéder à des réallocations budgétaires depuis le budget du projet ELAN (notamment des financements destinés à l'AUF vers les formations) pour permettre d'offrir les formations au nombre nécessaire d'enseignants. Cette réallocation budgétaire ne peut en aucun cas être considérée comme neutre pour l'évaluation du projet pilote ; la formation des cohortes supplémentaires d'enseignants est constitutive du projet pilote et il y aurait peu de sens, dans les écoles concernées, à considérer que les classes et enseignants entrés dans l'expérimentation en 2013 et ceux entrés par la suite appartiennent à deux projets différents.

### ***Appréciation du dispositif de formation***

Trois réserves de méthode doivent être formulées au préalable.

La première tient au rapportage relatif aux formations nationales. Ce rapportage est constitué par (i) les rapports des membres du CSI qui ont contribué la préparation et l'élaboration des premières formations à la rentrée 2013 et ont participé à certaines formations par la suite, (ii) les rapports produits par les formateurs eux-mêmes, (iii) sous un angle plus général, les rapports des missions de suivi des plans d'action menées par l'équipe ELAN de l'OIF.

Ce rapportage n'est ni complet<sup>3</sup> ni consolidé, les consultants se réfèrent beaucoup, dans cette partie, à des entretiens menés à l'OIF ou dans des institutions partenaires, auprès des responsables dans les pays et à la faveur des missions de terrain.

Il n'a pas été possible de reconstituer une estimation du nombre total de personnes ayant bénéficié des formations. Il pourrait être difficile aujourd'hui, si le cas se présentait, d'identifier depuis Paris un agent ayant bénéficié d'un ensemble conséquent de formations dans son pays et que l'on souhaiterait mobiliser pour jouer un rôle plus conséquent dans le déploiement de l'expérience. L'information existe dans les pays mais elle n'a pas été organisée pour être à la main immédiate de l'OIF et nécessiterait des recherches en cas de besoin.

---

<sup>2</sup> Dans une classe pilote au Sénégal, l'absence pour maternité de l'enseignante formée a mené à ce que les enfants, au troisième trimestre, basculent sans transition vers un enseignement monolingue en français. Il avait été recommandé aux pays de former des suppléants, le choix final ayant cependant été laissé aux pays, la formation devant s'effectuer à coûts constants.

<sup>3</sup> Au sens où (i) les rapports, par ailleurs bien documentés, des experts du CSI ayant participé à des formations nationales sont très peu nombreux et (ii) les rapports émanant des formateurs nationaux ne concernent pas l'ensemble des formations organisées.

La seconde tient au fait que la documentation disponible permet toutefois d'observer que les formations ont été inégalement organisées dans les pays, en référence au schéma retenu de formations initiales à la rentrée et de recyclage en cours d'année. Sous réserve de quelques inexactitudes factuelles, il semble qu'on puisse classer grossièrement les pays en deux groupes<sup>4</sup> sous cet aspect :

- les pays dans lesquelles la majorité, à défaut de toutes, les formations se sont tenues : Bénin, Burkina Faso, Cameroun et RDC ;
- Les pays qui ont connu une tenue des sessions de formation plus irrégulière, c'est le cas des formations de milieu d'année prévues au Sénégal et au Niger.

Parfois, les sessions de remédiation ne se sont pas déroulées au moment où les enseignants en avaient le plus besoin, faute de disponibilité des ressources<sup>5</sup>. De même, certains pays visités n'avaient pas organisé de formation initiale pour les nouveaux enseignants de CI en 2016-2017 (cas du Niger et du Sénégal). Il convient de noter que le Sénégal n'a pas ouvert de nouvelles classes Elan à la rentrée 2016-2017.

Enfin, il n'est pas aisé de se prononcer sur l'efficacité des activités de formation par considération des coûts exposés. En effet, il n'existe pas de document exhaustif de récapitulation et de comparaison de ces coûts avec les budgets habituels de formation mobilisés dans les pays ; l'appréciation des consultants se base alors sur les exemples de budget communiqués par les points focaux lors des missions et par l'équipe ELAN-Afrique pour d'autres pays.

Suivant ces réserves, il n'est pas possible de conduire une analyse systématique et étayée sur les questions d'efficacité et d'efficience des formations. Les observations formulées ci-dessous revêtent alors un caractère plus qualitatif, sur la base des entretiens menés dans les pays de mission et à distance et de l'exploitation des documents disponibles.

Lors des entretiens menés dans les pays de mission, les personnes bénéficiaires des formations nationales ont en général exprimé sans réserve une appréciation très positive des contenus, des modalités et de l'utilité de ces sessions, ces appréciations sont appuyées par les rapports des experts du CSI ayant pris part aux formations nationales. Cependant, au Sénégal, les interlocuteurs de la mission ont exprimé un avis plus réservé sur les sessions récentes dont la qualité aurait été moindre que lors de la session initiale. Des réserves ont été également exprimées dans le cas du Bénin<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Sans considérer le Mali et le Burundi, qui ont été suspendus, à des périodes différentes, des instances de la francophonie

<sup>5</sup> Cas du Cameroun. En RDC, un inspecteur a payé de sa poche et les enseignants ont traversé le fleuve à leurs risques pour se regrouper et discuter de l'approche ELAN – extrait d'un entretien avec S. Von Mende. D'autres pays indiquent avoir bien organisé des sessions de remédiation, plutôt une fois que deux fois par an comme prévu dans le document de projet.

<sup>6</sup> « Le comité technique a aussi fait savoir que la formation des formateurs locaux ne se fait pas à hauteur de souhait et que la restitution des formations régionales n'a jamais été à la hauteur des attentes » - Rapport de suivi –appui des enseignants ELAN au Bénin – novembre 2014, Youssouf M Haidara ; « (les enseignants) déplorent un certain flou dans le contenu des formations du pilote » - Rapport sur la mission de suivi des classes bilingues au Bénin, avril 2016, Colette Noyau.

Aux dires des enseignants, cadres et formateurs nationaux rencontrés à l'occasion des missions de terrain, l'organisation des formations chaque année est nécessaire du fait de la difficulté de certains des contenus de formation, en particulier ceux qui concernent l'accompagnement didactique de la transition de L1 vers L2. Ces formations ne sont donc pas vues comme redondantes mais complémentaires et enrichissantes d'années en années.

Cette organisation est aussi opportune, en ce qu'elle permet aux formateurs nationaux d'entendre régulièrement les témoignages des enseignants confrontés à la pratique. On peut aussi en attendre, à terme, l'émergence d'une communauté d'intérêts, de pratiques et d'échanges entre les enseignants concernés, ainsi que la création de capacités nationales suffisamment solides pour que ces enseignants chevronnés et suffisamment formés puissent à leur tour accompagner des collègues dans la démarche plurilingue. Dans les pays de mission, les consultants ont constaté que ces communautés se sont mises en place assez spontanément, soit par le biais de la collaboration et de l'entraide quotidiennes entre enseignants, soit par l'organisation régulière de réunions pédagogiques au sein des inspections<sup>7</sup>.

De par les entretiens menés lors des missions et des sources documentaires, les formations sont systématiquement estimées comme étant trop brèves, mais il est délicat (i) de relier ce constat au temps prévu pour les formations puisque toutes les sessions prévues ne se sont pas tenues et (ii) de l'analyser comme un fait brut, sans le relier à l'organisation détaillée des différents modules, ni au degré d'équipement documentaire des formés à l'issue des formations.

Sur ce point, l'examen de quelques budgets semble indiquer que la part de ces coûts consacrée à l'équipement documentaire des formés est modeste<sup>8</sup>. Cette observation est congruente avec les déclarations des enseignants formés au Cameroun et au Sénégal, qui relèvent et déplorent la quasi-absence de documentation dont ils ont été dotés et la primauté des exposés oraux et des discussions, sur la base desquels ils prennent des notes. Au Niger en revanche, les enseignants formés sont satisfaits de la qualité de la documentation fournies lors des sessions de formation.

Les besoins importants de financement générés par le développement des formations s'ajoutent à la faible part de ces montants finalement accordée aux efforts documentaires et d'équipement des enseignants pour aboutir à ceci que ces derniers peuvent souffrir en pratique d'une grande rareté de supports théoriques et pratiques, cela a été clairement constaté au Cameroun et au Sénégal : un lexique bilingue par école et non par enseignant, une mallette pédagogique par école et non par classe, peu de supports documentaires en L1, rareté de matériel écrit dans cette langue. Certains des enseignants rencontrés acquièrent, sur leurs fonds personnels, des ouvrages linguistiques ou des dictionnaires ; ils peuvent parfois en emprunter et photocopier les passages qui les intéressent le plus et, pour le quotidien, ils produisent des petits textes en L1 par traduction de leur équivalent en L2, en soulignant d'ailleurs que le lexique fourni par le projet pilote n'y suffit pas et qu'ils sont amenés, pour les traduire, à créer eux-mêmes des emprunts linguistiques. Il convient de nuancer ce constat

---

<sup>7</sup> C'est par exemple le cas des « mini-CAPED » ELAN, conférences d'animation pédagogiques au Niger. Sur ce point, le cas de la RDC est également cité en exemple dans la documentation.

<sup>8</sup> En deçà de 5% des frais de formation.



pour le Niger, où les écoles visitées<sup>9</sup> disposent d'une abondance de livrets et de contes en hausa.

Il convient ici de préciser que la reproduction des documents revient aux pays, sur la base de lignes budgétaires dédiées. Pour le cas particulier des lexiques, les financements ELAN global devaient assurer leur reproduction afin d'en équiper chaque enseignant. Quelle que soit la source de financement actionnée, le propos reste ici de mettre l'accent sur l'importance de la dotation documentaire des enseignants, un facteur indispensable à l'utilité des formations courtes sur la durée.

Le caractère pilote et expérimental du projet, ainsi que ses dimensions modestes, auraient dû permettre que toutes les chances de succès fussent assurées et que toutes les ressources nécessaires fussent accordées aux enseignants qui se sont portés volontaires dans un pari risqué. Ceci est à relier avec le défaut d'anticipation des formations, par rapport aux besoins des enseignants et des classes, qui a affecté la première cohorte d'enfants enrôlés dans les classes pilotes.

Faute d'antériorité, les formations de concepteurs de différents documents n'ont pas toujours permis la réalisation de ces outils à temps pour que la première cohorte puisse en profiter. Les constats suivants peuvent être établis dans les pays visités par la mission d'évaluation. Au Cameroun, les livrets SIL et CP n'ont pas été reproduits et distribués à temps, de même que les guides du maître de 2<sup>ème</sup> année et les manuels élèves de 3<sup>ème</sup> année. Au Sénégal il en a été de même et certains enseignants ont eu recours à des manuels développés par une ONG ou se sont vus contraints de produire des traductions depuis le français vers le wolof, langue qu'ils disent mal maîtriser à l'écrit. Le cas du Niger est différent dans la mesure où les manuels élèves et les guides du maître ont été produits et distribués à temps dans les écoles visitées, sauf pour l'année scolaire 2016-2017, les supports et matériels didactiques n'ayant pas été produits. Plusieurs pays signalent des problèmes similaires dans la disponibilité des supports pédagogiques en 4<sup>ème</sup> année (Sénégal, Mali, RDC). Au Niger, les enseignants se sont appuyés sur les supports de 3<sup>ème</sup> année pour la lecture<sup>10</sup> ; au Sénégal, la décision a été prise de ne pas ouvrir de classes Elan, les enfants ont donc basculé de fait dans un apprentissage monolingue.

Pour les autres pays, des constats variables peuvent être également établis concernant la dotation en supports pédagogiques. Le Burkina Faso, le Mali et la RDC font état d'un bon niveau d'équipement<sup>11</sup>, la situation est plus mitigée au Bénin et au Burundi (stockage, retard dans la distribution, dotation en nombre insuffisant).

Là encore, le caractère expérimental du projet aurait dû mener à une conception et à une surveillance plus stricte du chronogramme et des antériorités nécessaires, afin de garantir les paramètres importants de l'expérience. Ce point est illustré fort à propos par Colette Noyau,

---

<sup>9</sup> Les consultants ont visité deux écoles parmi les cinq écoles pilotes de Niamey. Les rapports disponibles signalent que les cinq écoles pilotes de Maradi ont connu beaucoup plus de difficultés.

<sup>10</sup> Des enseignants ont cependant signalé à la mission qu'à défaut d'instructions claires à la rentrée 2016, certains ont abandonné le bilinguisme en début d'année avant de recevoir des directives leur demandant de poursuivre l'expérimentation

<sup>11</sup> Une nuance devant être apportée en RDC sur le nombre de manuels disponibles par élèves – Rapport de mission technique- suivi des classes expérimentales, Janvier 2015, Sylvaine Von Mende.

experte du CSI, lors de sa mission de supervision pédagogique au Bénin en avril 2016<sup>12</sup> : « *Les demandes des enseignants de disposer d'outils et de documents d'appui pour travailler sont multiples et répétées. Il faut les prendre très au sérieux. En effet, dans une expérimentation, il s'agit de changer les façons de faire, et on ne peut l'inventer chacun pour soi sans supports qui soutiennent l'adoption des changements. Les outils d'enseignement sont cruciaux dans l'autoformation de chacun au fil des mois.* »

Au-delà des formations et de l'équipement pédagogique, l'accompagnement de proximité des enseignants est avancé dans la note conceptuelle du projet comme un des facteurs de succès de l'expérimentation<sup>13</sup>. Cependant, la faiblesse du suivi de proximité et son nécessaire renforcement sont évoqués à de nombreuses reprises lors des réunions du comité d'orientation et des points focaux ou dans les rapports destinés au PME, une fiche d'observation des classes pilotes proposée en 2013 par l'OIF n'a pas été systématiquement utilisée dans les pays comme un outil de référence, même si la situation peut être contrastée suivant les pays<sup>14</sup>. On note également que les démarches de suivi de proximité n'ont pas donné lieu à des travaux formels de compilation et d'analyse.

Cette faiblesse a été constatée par les consultants dans les pays de mission.

Le cas du Cameroun offre de prime abord un contraste positif avec ces constats, puisque les entretiens avec les bénéficiaires du projet concluent unanimement que les enseignants des classes pilotes ont bénéficié d'un suivi renforcé par les directeurs d'écoles et les inspecteurs. Néanmoins, ce suivi est assuré par un corps d'inspection séparé<sup>15</sup>, ce qui pose la question de la soutenabilité du rythme d'inspection et de l'inclusion des caractéristiques de l'enseignement multilingue dans les pratiques du corps d'inspection « classique » lors du déploiement du projet.

## 2.2. Coordination, pilotage et suivi

### 2.2.1. Au niveau international

*Les actions de renforcement de capacités sous régionales mises en œuvre par l'OIF ont-elles été efficaces ? Le nombre de pays ciblés était-il optimum au vu des moyens mis en œuvre dans le cadre du projet ?*

Comme établi au point 2.1, les formations régionales ont été organisées tout au long du projet pilote, au-delà des deux formations prévues initialement en 2013 pour former les formateurs

---

<sup>12</sup> Rapport sur la mission de suivi des classes bilingues du Bénin, avril 2016

<sup>13</sup> « Tous les enseignants seront accompagnés au niveau de l'école (équipe nationale du projet, conseillers pédagogiques, inspecteurs) pour améliorer leurs pratiques et pour assurer une bonne supervision de l'expérimentation. Grâce à cette supervision, les retours de l'expérimentation apporteront des informations utiles pour perfectionner et stabiliser la méthodologie, les guides et les supports didactiques ». Point 3.7, page 21.

<sup>14</sup> Les rapports de suivi des plans d'action et de supervision pédagogique indiquent un suivi de proximité des classes pilotes régulier au Burkina Faso, au Burundi et en RDC.

<sup>15</sup> Ce corps intervient sur les activités et projets relevant de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et des langues nationales.

des équipes enseignantes au niveau national et les rédacteurs de matériel didactique contextualisé.

Date	Objet	Nombre de pays et de participants
Juin 2013	<p>S'approprier la logique de l'approche à partir du guide d'orientation ELAN</p> <p>Préparer à l'élaboration d'un document contextualisé du maître, par pays</p> <p>Concevoir des plans de formation pour les maîtres</p> <p>Outils les participants pour réaliser ces tâches dans les pays</p>	<p><u>Une session en RDC</u> – 5 jours : Cameroun, RDC et Burundi</p> <p><u>Une session au Burkina Faso</u> – 5 jours : Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal</p> <p>Prévision de 4 représentants par pays : un inspecteur, un rédacteur de manuel, un conseiller pédagogique et un formateur de formateurs</p>
Mars 2014	<p>Consolider les techniques d'animation des formateurs nationaux (i) afin de mieux les préparer aux formations nationales, et (ii) pour rendre les ateliers plus concrets et plus vivants et de donner un bon modèle de classe aux enseignants.</p> <p>Revenir sur et ancrer les composantes les plus importantes de l'approche ELAN.</p>	<p><u>Une session à Bamako</u> – 5 jours. 8 pays participants, 4 participants par pays (attesté par une liste de présence).</p>
Août 2014	<p>Consolider les acquis des formateurs nationaux afin de mieux les préparer aux formations nationales</p> <p>Revenir sur et ancrer les composantes les plus importantes de l'approche ELAN</p> <p>Mettre l'accent sur les techniques et les principes du bilinguisme ainsi que sur le transfert et l'articulation entre langue 1 et le français</p> <p>Former les formateurs au nouveau matériel de 2<sup>ème</sup> année (manuel de l'élève, livret du maître) ;</p> <p>Rappel des techniques d'animation sur la mallette pédagogique ELAN.</p>	<p><u>Une session à Niamey</u> - 5 jours : 8 pays participants, 4 participants par pays (attesté par une liste de présence).</p>
Mai 2015	<p>Consolider les acquis des formateurs nationaux afin de mieux les préparer aux formations nationales</p> <p>Revenir sur et ancrer les composantes les plus importantes de l'approche ELAN</p> <p>Mettre l'accent sur les techniques et les principes du bilinguisme ainsi que sur le transfert et l'articulation entre la langue 1 et le français</p> <p>Former les formateurs au nouveau matériel de 3<sup>ème</sup> année ;</p> <p>Rappel des techniques d'animation sur la mallette pédagogique ELAN.</p>	<p><u>Une session à Bamako</u> - 4 jours : 8 pays participants, 4 participants par pays</p>

Les entretiens menés à Paris auprès des équipes de l'OIF et de l'AFD confirment que la première planification du projet pilote comprenait peu de formations, mais qu'il était attendu que d'autres formations régionales seraient nécessaires, que celles-ci pouvaient être prises en charge par l'OIF ou les financements de l'AFD sur le projet ELAN et qu'elles ont répondu aux demandes exprimées par les pays partenaires.

Cette souplesse de mise en œuvre renvoie cependant à la conception d'origine du projet pilote et à l'estimation de l'ampleur et la régularité nécessaires des formations régionales. Dans ce contexte, il n'est pas aisé de mettre en relation les moyens alloués à ces formations et le nombre de pays ciblés, en raison de l'évolution de la programmation des formations mais également de la difficulté de retracer les réallocations budgétaires entre composantes du projet pilote et du projet ELAN<sup>16</sup> et d'identifier précisément les budgets alloués à chaque formation.

Le nombre de quatre formateurs prévus au départ était cohérent avec le nombre prévu de sessions et de formés par pays<sup>17</sup>.

Au Cameroun, le premier pool de formateurs a été constitué par un appel à projet, sa participation aux sessions régionales a été régulière. Le constat est similaire pour le Mali, le Burkina Faso et la RDC. Au Bénin, Sénégal et Niger, le bilan est plus contrasté, au mieux 2 formateurs sur 4 ont suivi toutes les formations du fait de la mobilité du personnel (départ en retraite, affectation sur d'autres fonctions). Cependant, l'ajout de cohortes d'enseignants dès la deuxième année de mise en œuvre du projet a amené certains pays (Cameroun, RDC, Mali, Burkina Faso, Burundi par exemple) à élargir leur vivier de formateurs, à éventuellement organiser des formations de formateurs supplémentaires au niveau national (Cameroun, Mali) ou à accompagner les nouveaux formateurs « sur le tas », le nombre de participants aux formations régionales étant limité à quatre par pays.

L'organisation des formations régionales s'est principalement appuyée sur les retours d'expérience et les rapports des experts du CSI<sup>18</sup>, qui incluent l'administration de pré et post tests conduits par les formateurs en début et en fin de formation<sup>19</sup>, ce qui a été confirmé par les entretiens avec les bénéficiaires de ces formations dans les trois pays de mission.

A la connaissance des évaluateurs, la conception des premières formations organisées à l'été 2013 n'a pas été basée sur un diagnostic transversal des besoins en renforcement de capacités

---

<sup>16</sup> Cette question est également abordée ci-dessous (point b). Le rapport financier du projet pilote « Apprendre à lire et à écrire dans une première langue africaine et en français » de l'Initiative ELAN-Afrique (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> tranches de la convention CZZ 1884 02 K) permet cependant de constater que le budget pour les formations régionales a été augmenté de 168% par rapport aux prévisions originales.

<sup>17</sup> 3 sessions de formation par an (une formation de démarrage en septembre puis deux formations de recyclage plus courtes en décembre et au printemps) ; 22 personnes formées (10 enseignants, 10 directeurs d'écoles et 2 encadreurs)

<sup>18</sup> Cependant, la documentation complète concernant les formations régionales (liste des participants, modules, rapport des formateurs, résultats des pré et post tests) a été mise tardivement à disposition des consultants, après la rédaction de la présente note, ce qui n'a pas permis aux évaluateurs d'exploiter pleinement cette ressource documentaire.

<sup>19</sup> Ces tests consistent en un bref questionnaire portant sur le niveau de connaissance et les acquis des participants, relatifs aux contenus des formations.

pour les huit pays<sup>20</sup>. De même, les matériaux et analyses accumulés dans les rapports concernant chaque formation régionale n'ont pas donné lieu à des travaux d'analyse consolidés formels pour l'ensemble du projet pilote.

Enfin, les renforcements de capacité auraient dû s'appuyer sur l'utilisation d'une plateforme collaborative, à la fin de prolonger les échanges entre praticiens à l'issue des formations. De fait, si des échanges bilatéraux occasionnels ont lieu entre participants, la plateforme n'a pas suscité l'engouement des pays et les groupes de travail constitués par thème n'ont jamais désigné d'animateur.

Les formateurs nationaux portent une appréciation très positive sur ces formations, le professionnalisme des formateurs et leur impact sur leur pratique professionnelle et leurs capacités à former les enseignants au niveau national. Ces constats sont également ceux de l'évaluation indépendante des outils et des formations<sup>21</sup> : les participants ont estimé que (i) les modules formations observent un bon équilibre entre théorie et pratique, une bonne progression d'année en année, (ii) les formateurs étaient très compétents et (iii) les supports étaient adaptés. Comme pour les formations nationales, les participants souhaiteraient des formations un peu plus longues.

Le thème du transfert entre L1 et L2 est régulièrement abordé dans ces formations mais est signalé comme une des principales difficultés techniques posée aux formateurs et aux enseignants. On note que conséquemment, une formation régionale organisée en septembre 2016 a été entièrement dédiée aux questions de transfert.

## 2.2.2. Aux niveaux national et international

*Dans quelle mesure les dispositifs de gouvernance et de pilotage (CO, CCI, CSI, Comités nationaux de pilotage et Comités techniques) adoptés par le projet pilote ELAN ont facilité ou non i) l'orientation et la prise de décision ii) la mise en œuvre des actions, dans l'optique d'une utilisation optimale des moyens mobilisés ?*

*Quels dispositifs de suivi-évaluation ont-été mis en place et utilisés ? Ont-ils été efficaces au plan pédagogique et au plan de l'exécution du projet (identification de leviers efficaces de l'action et mise en place de remédiations au cours de l'exécution du projet) ? »*

### **Dispositifs de gouvernance et de pilotage**

Les instances de gouvernance et de pilotage du projet pilote sont celles du projet ELAN, il n'apparaissait ni utile ni productif de mettre sur pied de nouveaux dispositifs.

---

<sup>20</sup> Suivant les indications de la note de méthodologie : « Les consultants examineront ici si le projet a reposé sur un diagnostic des capacités concernées, qu'elles relèvent du domaine de l'action pédagogique ou d'autres sphères de l'action administrative, si les actions entreprises se sont inscrites en cohérence avec ce diagnostic et enfin si des résultats ont été obtenus. »

<sup>21</sup> Rapport d'évaluation – matériel didactique et formation – D. Proudfoot et S. Simard, avril 2016

### ***Les instances de gouvernance et de pilotage***

Le comité d'orientation (CO) regroupe l'OIF, l'AUF, le MAEE et l'AFD (en tant qu'observateur), il assure l'orientation générale de l'initiative.

Le comité de coordination internationale (CCI) regroupe les membres du CO, d'autres institutions internationales et les représentants des ministères des pays partenaires. Il apprécie les réalisations du projet et coordonne les activités transversales relatives aux programmes d'activités des agences et des pays.

L'OIF prépare et anime les réunions du CO et du CCI et assure le suivi des décisions prises.

Le comité scientifique international (CSI) est composé de membres désignés par le CO. Il apporte un appui scientifique et technique au projet et aux pays.

Le CCI s'est réuni de 2011 à 2013 selon le format prévu par l'accord cadre de partenariat signé en 2012 entre l'OIF, l'AUF, le MAEDI et l'AFD. Les membres CO ont alors pris acte de la lourdeur et du coût de l'organisation des CCI et décidé de reconfigurer le dispositif. Les visio-conférences, qui devaient se tenir trimestriellement, n'ont pas présenté une alternative viable (lourdeur de l'organisation, problèmes techniques pour obtenir des connexions correctes dans les huit pays). Des solutions ont été trouvées à la fin de préserver des rencontres annuelles de haut niveau : une réunion restreinte lors de la 56<sup>ème</sup> CONFEMEN en 2014, la présence de conseillers de cabinets ministériels lors d'une réunion de bilan du projet pilote à Ouagadougou en mars 2015 et la réunion de lancement de la phase 2 d'ELAN en juin 2016 à Abidjan. Il faut saluer ces initiatives qui ont permis de maintenir, sous un format différent, une réunion annuelle impliquant les huit pays de l'initiative. Cependant, ce changement de dispositif n'a pas été sans conséquence sur l'implication des partenaires non membres du CO, certains n'ont plus participé aux réunions ni été informés systématiquement des développements du projet.

Par ailleurs, le CCI est le seul dispositif qui permet de réunir tous les partenaires du projet ELAN et à ce titre d'échanger et de construire dans un cadre multilatéral et non uniquement bilatéral. Même si chaque pays possède son propre plan d'action et rythme de développement, cela est important pour le maintien de la cohérence d'ensemble du projet : ces échanges ne sont cependant pas toujours allés de soi<sup>22</sup>.

L'accord quadripartite de partenariat n'impose pas de fréquence de réunion au comité d'orientation<sup>23</sup>. De fait, le comité s'est réuni très fréquemment lors du démarrage du projet ELAN (9 réunions en 2011 et 6 en 2012), puis ses réunions se sont progressivement espacées : 3 en 2013, 2 en 2014, 1 en 2015 et aucune en 2016. Les membres du CO interrogés n'ont pas

---

<sup>22</sup> Cette préoccupation avait été par exemple soulevée par l'AFD lors du CCI tenu en novembre 2013 à Kinshasa : « « L'AFD a de son côté regretté qu'il n'y ait pas eu un petit moment d'échange entre les membres du CO et les pays pour transmettre certains messages notamment sur la pérennisation du dispositif, les stratégies à mettre en place en matière de formation initiale, et suggère que cette réunion soit organisée lors de la prochaine édition (...) Elle relève enfin qu'il y a un véritable besoin d'échanger avec les pays et les partenaires, et qu'à ce titre, le CCI est important ; les pays doivent en effet être amenés à prendre les décisions suffisamment tôt pour mettre en place les stratégies préalables à l'extension de l'Initiative ».

<sup>23</sup> « Le CO se réunit généralement à Paris et assure l'orientation générale de l'initiative ».

associé cet espacement à un empêchement important dans la gestion et le pilotage du projet. Ils avancent que les missions de supervision par l'équipe ELAN de l'OIF, de supervision pédagogique par les experts du CSI et les réunions des points focaux, de même que les nombreux échanges informels de l'OIF avec chaque pays, ont apporté les éléments d'information nécessaires au fil de la mise en œuvre du projet.

Il n'est pas aisé de relier le fonctionnement de ces deux instances aux nombreuses décisions de réorientation du projet qui ont été prises.

Les points 2.1 et 2.2.1 ci-dessus ont déjà fait état des modifications importantes concernant la programmation des sessions régionales et nationales de formation. Ces modifications et les arguments les fondant ne sont pas signalées dans les rapports du CCI et du CO : le lecteur ne peut que constater l'écart entre la programmation originale et la tenue des sessions<sup>24</sup>.

Les activités et le budget d'évaluation des performances des élèves des classes pilotes ont également fait l'objet d'un aménagement important. La conception originale du protocole d'évaluation par les experts du CREN concernait quatre pays sur les huit pays partenaires d'ELAN<sup>25</sup>. Les entretiens menés par la mission ont permis de comprendre que ce dispositif avait été contesté d'emblée par les pays, tous arguant que la conduite de l'expérimentation sans évaluation n'apporterait pas les arguments nécessaires pour convaincre de son bien-fondé et de son éventuelle extension. Les plans de travail et les budgets ont été réaménagés en conséquence. Ce point est certes consigné dans le compte-rendu du CO de mai 2013, suite à la réunion des points focaux d'avril 2013, on relève cependant que cette décision n'a pas été prise lors d'un CCI et qu'un rapport ultérieur constatera que les budgets pour l'évaluation de référence étaient insuffisants<sup>26</sup>.

Enfin, une des composantes principales du projet pilote n'a pas été mise en œuvre comme prévu par le document de projet initial, sans qu'il en soit explicitement fait état dans aucun compte-rendu. La conception du projet, reflétée dans le plan de travail, reposait sur une première phase d'évaluation et de capitalisation des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture-écriture dans une première langue africaine dans huit pays. Cette analyse critique devait fonder l'élaboration des outils et supports pédagogiques du projet pilote. Deux séminaires d'experts organisés par l'OIF en janvier 2013 à Paris et mars 2013 à Dakar ont été certes été consacrés à cette capitalisation des pratiques efficaces des premiers apprentissages dans quelques pays africains (Burkina, Niger, Gambie). Cependant, la phase de collecte documentaire s'est ensuite déroulée concomitamment à l'expérimentation et à l'évaluation dans les classes pilotes. Elle devrait aboutir en juin 2017, après de nombreuses difficultés techniques et organisationnelles, à la mise à disposition de ses produits (études, supports méthodologiques, filmage de classes, etc.) sur le site internet d'ELAN. Les explications avancées par les acteurs du projet sont de deux ordres :

---

<sup>24</sup> La nécessité de former plus de cohortes supplémentaires de maîtres dans chaque pays est uniquement signalée dans le rapport au PME en date de février 2014, et transcrite dans le 2<sup>ème</sup> avenant de la convention liant l'OIF à l'AUF (décembre 2014), afin de réallouer des fonds pour des sessions de formation supplémentaires.

<sup>25</sup> Document de projet au PME - Annexe 4 – Protocole d'évaluation

<sup>26</sup> Rapport au PME de février 2014 : les budgets de 6000€ sont indiqués comme insuffisants, sans que les conséquences sur l'évaluation de référence soient développées.

- Il était impossible d'attendre, le projet était déjà lancé par les différents séminaires et ateliers organisés pendant le premier semestre 2013 et l'expérimentation devait démarrer dans les premières classes à la rentrée 2013 ;
- Les études Lascolaf<sup>27</sup> réalisées en 2010 fournissaient déjà beaucoup de matière et les experts du CSI, impliqués dans les études Lascolaf, ont pu élaborer les outils nécessaires.

Ces explications ne peuvent cependant pas éteindre tout questionnement sur le phasage inscrit dans le document de projet, et l'absence d'anticipation du décalage dans ses composantes. Les possibilités que ces travaux documentaires aient pu nourrir les réflexions et orientations du projet pilote ne sont pas nulles, elles ne sont cependant pas documentées.

Le CSI s'est naturellement constitué sur le noyau d'experts ayant participé aux études Lascolaf, un appel à candidatures a complété le CSI et le vivier d'experts<sup>28</sup>. Les rapports du CO et les entretiens ont cependant mis en lumière certains dysfonctionnements du CSI : implication et sérieux inégaux de ses membres, nécessité de restructuration et de recherche de nouveaux profils. La lenteur de leur règlement est peut-être en lien avec l'espacement progressif des réunions du CO, elle aura en tous les cas amoindri les capacités de production et d'accompagnement du CSI. De plus amples développements sont consacrés aux réalisations du CSI dans la partie 2.5.

Au niveau national, la relation avec les instances internationales est jugée satisfaisante, les modes et fréquences de communication ne sont pas remis en cause. En revanche, l'échec de l'installation de comités de pilotage est partagé quasiment par tous les pays. Ces instances ont peu fonctionné en raison de la difficulté à en réunir tous les membres (composition trop lourde, arrêtés non pris ou non effectifs en raison de restructurations administratives) et/ou à assurer les coûts élevés de ces réunions. Par ailleurs, les partenaires techniques et financiers, y compris ceux du projet (AUF, AFD) n'y étaient pas représentés. On pourrait émettre l'hypothèse que l'échec des comités de pilotage a empêché d'inscrire le projet pilote dans un ensemble stratégique plus large, les principales directions ministérielles y siégeant. Une certaine prudence doit cependant être de mise, la multiplication des instances particulières ne produisent pas systématiquement l'organisation la plus adaptée et la plus fonctionnelle.

L'expérience de l'installation des comités techniques est plus variable selon les pays, les points focaux et les services concernés prenant un relais informel en cas de besoin. La différence dans l'efficacité opérationnelle semble se situer davantage dans la stabilité d'un noyau restreint (point focal, membres du comité impliqués dans les activités du projet) et l'association d'une expertise (universitaire, linguistique) quand le besoin s'en fait ressentir, que dans l'établissement officiel d'un comité technique. Les rapports de suivi par l'équipe

---

<sup>27</sup> Le projet intitulé Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF) a été mené conjointement, de- puis 2007, par la direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (DGM) du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Agence française de développement (AFD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Six études pays ont été réalisées (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger et Sénégal), de même qu'un rapport général qui prend également en compte les expériences du Mali et de la Tanzanie.

<sup>28</sup> La différence de positionnement des experts entre CSI et vivier est que les experts du CSI en sont membres permanents et perçoivent une petite allocation (3000€ annuels) pour leur participation à l'animation du CSI.



ELAN de l'OIF montrent d'ailleurs que dans plusieurs pays, la composition du comité technique est très proche de celle du comité de pilotage, ce qui interroge son utilité et sa fonctionnalité, et que les liens avec le CSI n'étaient pas clairement établis.

Il est par ailleurs étonnant de constater, dans les pays visités par l'évaluation, le peu d'implication et de connaissance des bureaux locaux de l'AFD et l'AUF des objectifs et activités du projet pilote alors qu'ils en sont respectivement co-financeur, opérateur délégué et membres des instances de coordination et de pilotage. Ce constat n'a pas que des implications formelles sur des questions de représentation, il interroge sur l'absence de liens avec un bailleur de fonds qui compte à la table locale des partenaires en éducation et dans le dialogue sectoriel, et un opérateur capable de mobiliser une expertise pointue dans ses réseaux.

### **Dispositifs de rapportage et de suivi-évaluation**

Le rapportage des instances internationales de coordination et de pilotage est abondant, il correspond au rythme de réunion des instances et est conforme aux nécessités de rendu de compte (pour débloquer les différentes tranches d'une convention de financement par exemple). Les missions de suivi de l'équipe ELAN (suivi de la mise en œuvre du projet) et des experts du CSI (encadrement et suivi pédagogiques) ont également donné lieu, sauf à de rares exceptions, à des rapports.

En revanche, ce rapportage montre deux limites :

- Celle de ne pas expliciter clairement, voire mentionner, les modifications importantes apportées lors de la mise en œuvre du projet pilote, de sorte qu'il n'est pas aisé dans un premier temps de les identifier, ni de comprendre quelle a été la teneur des discussions ou les procédures ayant menées aux modifications ;
- Celle d'offrir peu de matériau de synthèse, suivant les principales thématiques, les succès et les difficultés identifiés lors de la mise en œuvre du projet pilote. Les rapports réguliers des réunions du CO ou le rapportage semestriel pour le PME ne proposent que peu d'analyses suivant les principaux thèmes et objectifs du projet. Plusieurs documents présentés comme des synthèses sont de fait des compilations de rapports rédigés par pays<sup>29</sup>. Cela ne signifie pas que des réflexions d'ensemble ne sont pas menées par les instances de gouvernance ou le CSI, les entretiens ont montré que les questions du renforcement de capacités ou du suivi de proximité sont présentes chez les différents acteurs du projet, mais elles ne sont pas formalisées dans des documents écrits et diffusés largement.

Le défaut de rapportage au niveau des pays est net, il tient à plusieurs facteurs. Le rapportage s'est centré sur les rendus de compte obligatoires pour le décaissement des moyens financiers. En dépit de l'insistance des instances de pilotage internationales du projet, consignées dans plusieurs rapports, les pays n'ont jamais utilisé le canevas de rapportage trimestriel élaboré par l'OIF, et n'ont pas proposé de format alternatif. Du point de vue des pays, cet état de fait est en partie lié à l'irrégularité de la disponibilité des fonds, en raison des difficultés de mobilisation et de décaissement, au niveau international comme national. Ces difficultés sont largement documentées et soulignées par tous les partenaires du projet et tiennent du côté

---

<sup>29</sup> C'est le cas des synthèses proposées suite aux missions de suivi effectuées fin 2014-début 2015.

de l'OIF à la lourdeur de ses procédures et du côté des pays au manque d'anticipation pour les requêtes de versement et à la recevabilité des pièces comptables présentées. Les difficultés de mobilisation et de décaissements des fonds d'une part, et de rapportage technique et financier d'autre part, forment donc un tout où chaque partie tend à se renvoyer ses responsabilités et qui semble nécessiter une remise à plat.

Le résultat en est que la mise en œuvre du projet pilote ne fait pas l'objet d'un rapportage régulier et standardisé auprès de l'OIF. L'absence d'utilisation de formats standardisés produit des difficultés d'exploitation des documents par l'équipe ELAN-Afrique, d'autant que la transmission de documents électroniques n'est pas toujours la norme. Les principales sources d'information sur les activités des pays sont donc les rapports de suivi rédigés par l'équipe ELAN et les membres du CSI. Ces rapports issus de missions courtes sont cependant produits à de longs intervalles<sup>30</sup>, et ne peuvent rendre compte de façon complète de la mise en œuvre du projet pilote. Ce défaut de rapportage n'est pas sans conséquence sur l'évaluation des résultats attendus du projet pilote, l'estimation de chaque résultat devant reposer sur des constats précis et documentés dans chaque pays.

### **Deux réserves importantes sont à apporter quant à l'observation du fonctionnement des dispositifs de gouvernance, de rapportage et de suivi-évaluation**

La première réserve tient à l'impossibilité de reconstituer l'ensemble des dépenses et des réallocations budgétaires effectuées sous couvert du projet pilote. En effet, il n'existe pas de support synthétique permettant de suivre l'évolution des différentes lignes de dépenses selon la source budgétaire prévue (fonds du PME ou d'ELAN), au niveau international et par pays. Les nombreuses décisions de réajustement budgétaire ne font pas l'objet de relevés de décisions systématiques<sup>31</sup>, en accompagnement des décisions de réorientation du projet. Les entretiens menés au niveau international et dans les pays de missions ont révélé que le budget ELAN a été parfois sollicité plus que prévu, la priorité ayant été donnée aux activités du projet pilote. De même l'OIF a sollicité ses propres fonds sur programmation annuelle et les pays ont parfois aussi mobilisé des financements non prévus. L'OIF a notamment préfinancé le démarrage du projet, la convention et les fonds du PME n'étant disponibles qu'en décembre 2013. Tous ces facteurs, ajoutés aux difficultés de rapportage comptable et financier de la part des équipes nationales ELAN en dépit de deux sessions régionales de formation dédiées, expliquent qu'il n'est pas possible de porter un quelconque jugement sur la mise en œuvre du budget du projet, ni sur le caractère optimal ou non de l'utilisation des fonds.

La seconde réserve concerne les difficultés directement liées aux procédures et aux aléas de la vie du projet au sein de l'OIF. Jusqu'en 2015, des conventions pluriannuelles ne pouvaient pas être établies par l'OIF, ce qui a obligé à la multiplication d'avenants aux conventions de financement. Ce problème a été résolu, cependant l'obligation de scinder tous les financements en trois tranches (50%, 40%, 10%), la dernière tranche devant être systématiquement préfinancée par les pays, demeure et pose d'importants problèmes pour

---

<sup>30</sup> La mission d'évaluation a disposé des rapports suivants : 7 missions de suivi pédagogique en mars-avril 2014 (le Mali étant alors suspendu des instances de la francophonie), 8 missions de supervision et de suivi pédagogique fin 2014-début 2015, 3 missions de supervision et de suivi pédagogique au premier semestre 2016 (Bénin, Cameroun, Mali). L'AFD s'est interrogée sur le faible nombre de missions de supervision organisées en 2016.

<sup>31</sup> Même si les avis de non objection des bailleurs ont été dument obtenus par courriel par ailleurs.

la mise en œuvre du projet. Les pays<sup>32</sup> comme l'équipe ELAN constatent les difficultés occasionnées par ces procédures de mise à disposition des fonds, dont la modification n'est cependant pas à la portée du projet ELAN.

Au-delà des questions de financement et de procédures, il faut également souligner que le projet pilote et le projet ELAN (i) ont pâti d'une année de transition en 2014 au sein de l'OIF<sup>33</sup> (ii) ont successivement été rattachés à différentes directions au sein de l'OIF, dont les directeurs ont eux-mêmes changés, (iii) n'ont pas eu de coordonnateur pendant environ 5 mois.

## 2.3. Partenariats :

*« Quelles sont les opportunités de partenariat ou de synergies qui ont été ou sont mises à profit pour augmenter l'impact de l'action du projet pilote ? Il est important ici de faire la part entre les synergies intra (cohérence et complémentarité entre les activités du projet pilote et du plan d'action national en faveur du bilinguisme) et synergies extra (entre les activités projet pilote ELAN et les programmes de l'OIF, ou ceux d'autres partenaires ou des ministères). »*

### 2.3.1. Synergies entre le projet pilote et les politiques nationales en faveur du bilinguisme

L'observation des synergies entre les objectifs du projet pilote et les politiques nationales en faveur du bilinguisme doit s'opérer pays par pays, en s'appuyant sur les sources documentaires disponibles (notamment les rapports de suivi des plans d'actions) et les informations directes obtenues lors des missions pays et entretiens à distance.

Cependant, une attention particulière doit être portée au statut des documents de politique nationale en faveur du bilinguisme. Il est en effet habituel, dans les huit pays ELAN, de collecter différents documents stratégiques portant sur des thèmes particuliers de la politique éducative (promotion de la scolarisation des filles, éducation inclusive, stratégies d'alphabétisation etc.). Les évaluateurs ont souvent constaté que, bien que validés par les autorités nationales, ces documents s'assimilent davantage à des planifications par besoins non financées qu'à des orientations stratégiques ciblées et insérées dans les documents sectoriels d'ensemble, documents qui sont les seuls à être reliés aux programmations budgétaires des Etats et auxquels les partenaires techniques et financiers font référence.

Par ailleurs, il est complexe d'exploiter sur ce point la documentation du projet pilote. Les rapports de suivi des plans d'action proposent systématiquement un bilan sur (i) l'environnement législatif et réglementaire des langues nationales, (ii) d'éventuels financements nationaux et de PTF et (iii) l'inscription des questions de bilinguisme dans les plans stratégiques en éducation. Ces informations sont précieuses mais ne sont pas

---

<sup>32</sup> Extrait du rapport du CCI de novembre 2013 : « Au chapitre des difficultés, les pays ont mentionné à l'unanimité les lenteurs dans le décaissement et celles occasionnées par la réallocation des fonds initialement destinés à ELAN global au projet pilote »

<sup>33</sup> L'année 2014 a été une année de transition pendant deux quadriennium de l'OIF (2010-2013 et 2015-2018), une année de réflexion mais aussi de suspension partielle des activités. Un bug informatique massif survenu la même année a de plus entraîné la perte irréversible d'une partie des archives de l'OIF.

confrontées à d'autres sources que l'équipe nationale ELAN ni à d'autres documents tels que les plans d'action sectoriels, et il est hasardeux de fonder un jugement sans ces éléments. Aussi, les évaluateurs centrent cette partie sur les pays de mission et renvoient également le lecteur au point 2.4 qui traite des questions d'implication, de participation et d'adhésion.

Au Cameroun, la révision des curricula bi-multilingues est en cours mais il est difficile d'en savoir plus à ce stade étant donné l'état actuel du dialogue sectoriel<sup>34</sup>. Un constat de la mission est le peu d'écho d'ELAN hors de la direction qui accueille le projet. Dans les services en charge de la planification et de la coopération au MINEDUB, les cadres déclarent ne pas être réellement informés du projet pilote. Il est possible de relier ce constat à une communication réduite en dehors d'évènements formels, y compris envers les partenaires du projet (AUF et AFD), et de lien avec les instances du dialogue sectoriel en éducation.

Au Sénégal, des travaux ont été menés entre 2015 et 2016 en vue de définir un modèle d'éducation multilingue basé sur l'utilisation des langues nationales en s'inspirant des différentes expériences menées dans le pays depuis les années 70. Un plan d'expansion a été développé à la fin de généraliser l'utilisation des langues nationales d'ici 11 ans, s'il est validé par l'ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif. Il est programmé en ce sens l'organisation d'une table ronde des partenaires pour financer ce plan. De même, la mise à jour du programme sectoriel de l'éducation en cours au Sénégal a permis d'introduire cette orientation dans le projet de lettre de politique sectorielle<sup>35</sup>. Cependant, l'absence du DRPE lors de la mission, n'a pas permis aux consultants de disposer d'indications précises sur le degré de prise en compte du plan d'expansion dans le plan d'action triennal budgétisé du secteur en cours de préparation.

Au Niger, une révision des curricula est en cours depuis plusieurs années. Elle poursuit le double objectif de réviser les approches pédagogiques utilisées et d'introduire l'utilisation des langues nationales à l'école élémentaire. L'expérimentation des nouveaux programmes est en cours dans 500 classes de CI et de CP. La conception des curricula et du matériel didactique se poursuit et devra couvrir les 6 années de l'école élémentaire. D'autres expérimentations se poursuivent également dans le pays, il s'agit des projets NECS (co-financé par l'USAID), Concern (coopération Irlandaise) et Elan. Nos interlocuteurs font tous état de la volonté politique et du soutien des partenaires à l'expérimentation et à l'expansion de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire, sans pouvoir donner d'explication à la poursuite des différentes expérimentations dont on aurait pu attendre l'intégration dans la réforme nationale.

### 2.3.2. Partenariats extérieurs

Le projet pilote a bénéficié de la participation du projet ELAN à des évènements formels récurrents, tels que la célébration de la Journée internationale des langues maternelles ou l'attribution du prix Kadima (aujourd'hui suspendu). Ces évènements offrent une visibilité importante à la question des langues et au projet, mais celle-ci est ponctuelle et n'est pas

---

<sup>34</sup> Il n'a pas été possible par ailleurs d'organiser un rendez-vous avec la direction en charge de la pédagogie.

<sup>35</sup> Celle-ci prévoit le « Développement de stratégies multilingues par l'introduction, dans l'éducation de base, des langues nationales comme premières langues d'enseignement et supports de facilitation des autres apprentissages, y compris du français, ».

reliée directement à la mise en œuvre d'activités dans les services administratifs ou les écoles.

De par sa nature expérimentale et l'existence du CSI, le projet ELAN est également impliqué dans des séminaires de recherche. Deux colloques ont été organisés à l'initiative d'ELAN : le colloque international sur le thème « *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multilingues* » tenu en mars 2015 à Montpellier (financé en totalité par le projet), en partenariat avec l'Université Paul Valéry, et le séminaire international sur la lecture et l'écriture en contexte multilingue à Dakar en juin 2016 (financé en partie par le projet). Ces deux colloques ont fait l'objet de publications scientifiques, qui s'ajoutent à l'ouvrage collectif du CSI.

L'enclenchement de dynamiques de recherche-action pour nourrir l'architecture et les outils et supports pédagogiques concerne éventuellement la phase 2 du projet ELAN, le projet pilote ayant été clôturé en décembre 2015<sup>36</sup>.

Le projet a tenté de construire deux partenariats avec des institutions ayant des programmes proches en matière de lecture et écriture dans les petites classes, l'USAID et le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO.

Le programme « *All Children reading* », de l'USAID a des principes<sup>37</sup> proches des projets ELAN et pilote dans la mesure où l'accent est mis sur les petites classes et l'usage des langues nationales. L'USAID a également développé une méthode d'évaluation en lecture, EGRA (Early Grade Reading Assessment), adoptée par de nombreux pays. L'USAID intervient dans les pays ELAN suivants :

- La RDC, avec un programme d'envergure co-financé avec la coopération bilatérale britannique, le DFID. Ce programme vise à améliorer les performances en lecture des élèves des quatre premières années du primaire, en français et en langue nationale<sup>38</sup>.
- Le Mali, avec un programme important centré sur l'utilisation des langues maternelles dans les trois premières années du primaire, et deux programmes pilotes basés sur l'utilisation des TIC<sup>39</sup>.
- Le Sénégal, avec un programme d'appui au développement d'une éducation de base (10 ans) de qualité, une composante portant sur la lecture et les mathématiques au primaire.

---

<sup>36</sup> Pour les financements du PME/GRA

<sup>37</sup> Améliorer les techniques d'enseignement et les supports pédagogiques ; appuyer les évaluations régulières dans les pays partenaires pour mesurer les compétences en lecture ; maximiser le temps scolaire dédié aux apprentissages de base, particulièrement la lecture ; appuyer l'enseignement en langues nationales dans les petites classes et promouvoir l'implication des parents et des communautés pour la lecture dans les petites classes. Site internet USAID – traduction des évaluateurs.

<sup>38</sup> Budget de 104 millions de £ (124 millions €) pour une période de 5 ans (octobre 2014-décembre 2019). Le projet ambitionne de toucher 1,5 million d'élèves des 4 premiers niveaux du primaire et 450.000 enfants déscolarisés – Improving access, quality and governance in education in the Democratic Republic of the Congo (USAID/UKAID ACCELERE!) - Annual Review and Summary Sheet – Site internet DFID

<sup>39</sup> Budget de 51 millions USD pour une période de 5 ans dans trois régions. Le projet a pour objectif de toucher environ 295 000 élèves et 11 000 enseignants. Les deux projets pilotes ont des budgets beaucoup plus réduits (environ 300.000 USD chacun) et ont pour objectifs (i) la formation continue à distance d'enseignants, de directeurs d'école et de conseillers pédagogiques par les technologies mobiles et (ii) la fourniture de ressources en lecture et l'implication des communautés locales, en s'appuyant également sur les TIC.

- Le Niger, avec le programme NECS<sup>40</sup>. Une des composantes de ce projet qui intervient dans 150 communautés est le développement d'un programme de lecture pour les deux premières années du primaire, en quatre langues nationales.

Le projet ELAN a tenté d'établir des contacts avec certains des projets de l'USAID, une représentante de l'USAID a participé à la réunion de bilan tenue à Ouagadougou en mars 2015. Malheureusement, l'USAID n'a pas souhaité aller au-delà de ces premiers contacts, par l'échange d'informations et de documents et l'étude de potentiels partenariats. Dans les pays précités, la disproportion des moyens investis et la proximité des contenus des projets pose un risque non négligeable d'éviction du projet ELAN dans le paysage éducatif. C'est manifestement le cas au Sénégal où le lancement, un temps différé, du projet USAID marque la fin des périodes d'expérimentation ou d'observation, aux dires des directions administratives rencontrées.

Une autre tentative de partenariat avec l'USAID a concerné son réseau Global Reading Network (GRN), plateforme mutualisant des ressources sur les bonnes pratiques en lecture et écriture. Les acteurs du projet ELAN ont proposé de créer un sous-réseau francophone au sein du GRN, ces propositions n'ont cependant pas abouti et le réseau francophone lecture a été lancé officiellement de manière indépendante en juin 2016. Cependant, ce réseau n'est pas encore fonctionnel, le laboratoire universitaire français qui devait se charger de son animation a finalement décliné cette responsabilité, par manque de temps et pour favoriser d'autres chantiers apportés par le ministère de l'éducation nationale français. Des recherches sont en cours pour identifier un nouveau partenaire.

Une collaboration concrète n'a pas davantage abouti avec le BIE de l'UNESCO. Au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, le BIE met en œuvre un projet sur l'apprentissage de la lecture dans les trois premières classes du primaire<sup>41</sup>. Les équipes ELAN et du BIE ont échangé des documents et participé conjointement à des séminaires et réunions, mais une collaboration au niveau de leurs terrains d'intervention respectifs n'a pas pu se mettre en place. Le compte rendu du CO tenu en juillet 2014 fait notamment état de divergences méthodologiques. Les consultants n'ont pas compétence à se prononcer sur ce point précis.

Il apparaît cependant dommageable que des projets aux objectifs d'intervention très proches, dans les mêmes géographies et avec des budgets limités, n'arrivent pas à mutualiser leurs interventions. Les effets possibles de ceci en sont la dispersion des interventions auprès de partenaires nationaux en général faiblement dotés et l'affaiblissement d'effets de levier pourtant communément recherchés par ces projets pilotes.

Le document conceptuel du projet pilote mentionne également la coordination avec un autre projet multi-pays co-financé par le PME/GRA et l'AFD, IFADEM, qui soutient dans huit pays des initiatives innovantes visant à expérimenter des outils et dispositifs de formation initiale

---

<sup>40</sup> Niger education and community strengthening ; projet doté de 7,6 millions USD, en cofinancement avec le Millenium Challenge Corporation.

<sup>41</sup> Ce projet propose de travailler sur l'apprentissage de la lecture en abordant les questions des différentes langues auxquelles sont confrontés les enfants, l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture et avec un fort accent sur le renforcement de la communication orale entre maître et élève. Il utilise une boîte à outils proposant des exercices et des activités simples à l'enseignant, et s'accompagne d'un guide de formation.

et/ou continue des enseignants de l'éducation de base utilisant les TIC. Les comités scientifiques des deux projets collaborent. Néanmoins, le rapportage du projet pilote ne fait pas mention d'activités conjointes des deux projets dans les huit pays ELAN<sup>42</sup>. La réunion de bilan tenue à Ouagadougou en mars 2015 s'est fait l'écho de l'état des réflexions sur une possible collaboration entre ELAN et IFADEM, dans le cadre de l'extension d'ELAN et de la massification des besoins de formation des enseignants. Une collaboration effective entre ELAN et IFADEM s'envisage donc dans le cadre de la seconde phase du projet ELAN.

Dans les pays visités, l'écho d'ELAN est assez faible chez les partenaires, y compris ceux du projet (AUF et AFD). Au Cameroun, certains partenaires ont également exprimé de l'étonnement vis-à-vis de la construction du projet pilote (expérimentation dans des écoles de centres villes avec des bassins linguistiques non homogènes). Au Niger, si le projet ELAN est assez bien identifié, au même titre que les autres projets expérimentaux en langue nationale, des partenaires s'interrogent néanmoins sur l'opportunité de la poursuite parallèle de diverses expérimentations, dont Elan 2, alors que les nouveaux programmes nationaux se mettent en place.

## 2.4. Implication, participation, adhésion

*« Dans quelle mesure les États bénéficiaires se sont-ils appropriés le dispositif sur les plans pédagogique, humain, institutionnel et financier ? Le projet a-t-il contribué à un changement de perception et de comportement durable vis-à-vis de l'éducation bilingue et de l'utilisation des langues nationales à l'école de la part des acteurs de l'éducation et des communautés (parents d'élèves...) ? »*

### 2.4.1 Examen croisé des plans sectoriels en éducation et des textes fondamentaux

L'examen des plans sectoriels de l'éducation des huit pays d'expérimentation du projet pilote doit être mené avec précaution, s'il s'agit de le mettre en rapport avec les effets éventuels du projet pilote (démarré en 2013) ou de l'initiative Elan (démarrée début 2012). En effet, parmi ces huit pays, l'un a publié son plan sectoriel en 2012 (Burundi), quatre l'ont fait en 2013 (Cameroun, Bénin, Sénégal, Niger), deux l'ont fait en 2015 (RDC, Mali) et l'un en 2017 (Burkina-Faso).

Il se peut donc que des annonces d'intentions, dans les plans sectoriels, soient proches dans leur formulation des objectifs poursuivis par le projet pilote ou par Elan, comme c'est le cas du PSE sénégalais, sans que cela signifie qu'Elan puisse considérer de manière certaine ce fait comme un produit de son action – il est tout aussi possible que l'idée d'un bilinguisme employé au service des didactiques des apprentissages premiers ait tout simplement été, dans

---

<sup>42</sup> Le rapport de synthèse des missions de suivi pédagogique des huit pays en date de mars 2015 ne mentionne IFADEM que dans le cas du Burundi. Lors de réunion de Ouagadougou en mars 2015, l'OIF constatait : « En ce qui concerne le pilotage, il y a des efforts de cohérence, de complémentarité, de synergie à effectuer au niveau de chacun des pays, notamment au niveau des directions des pays qui semblent parfois ne pas travailler ensemble, comme par exemple entre l'OIF et IFADEM sur le terrain ».

l'air du temps<sup>43</sup>, formulée simultanément par Elan et par les autorités nationales. En d'autres termes, il est très complexe d'attribuer à un acteur particulier les résultats de processus dont on ne peut dater avec certitude le démarrage et qui sont probablement le fruit d'une action collective.

Il se peut aussi que le PSE d'un pays ne reflète pas en totalité les orientations envisagées pour le système éducatif, dans le cas par exemple où elles n'ont pas encore fait l'objet de décisions fermes.

Sous ces réserves, il est possible de relever quelques constats à la lecture des plans sectoriels précités.

Deux des plans sectoriels étudiés font explicitement référence à Elan et au projet pilote.

Le PSE de la République Démocratique du Congo, en 2015, indique (p. 59) que « *la révision des programmes privilégiera en priorité l'apprentissage de la lecture, l'utilisation des langues nationales comme vecteur d'enseignement et d'apprentissage, les formations pédagogiques, les programmes de l'éducation de base et les formations professionnelles* » et prévoit « *poursuite de l'expérimentation de l'approche « apprendre à lire et écrire dans une première langue africaine et en français* ». Il prévoit par ailleurs « *des travaux pour l'élaboration des manuels d'apprentissage de la lecture dans les quatre langues nationales ainsi que des guides pour les maîtres* » et « *l'élaboration d'un curriculum de formation des enseignants prenant en compte l'apprentissage dans les langues nationales.* »

Il se trouve que la constitution de la RDC est l'une des plus précises sur la question des langues, parmi les textes fondamentaux des huit pays qui nous intéressent. Son article premier dispose « *Sa langue officielle est le français. Ses langues nationales sont le kikongo, le lingala, le swahili et le tshiluba. L'Etat en assure la promotion sans discrimination. Les autres langues du pays font partie du patrimoine culturel congolais dont l'Etat assure la protection.* ». Les langues nationales sont citées limitativement et distinguées des « autres langues du pays », les deux groupes n'ayant pas le même statut juridique.

Le PSE du Burundi, rédigé en 2012, contient aussi une référence à ELAN : « Il existe par ailleurs un plan d'action ELAN (Ecole et langues nationales) Burundi dont il faudra tenir compte dans la synergie à établir dans ce domaine des langues » (page 27). Il n'en tire cependant que des conclusions provisoires, relatives à une réforme annoncée du curriculum : « La question des langues enseignées et d'enseignement fera l'objet d'un examen spécifique au moment de ces travaux de réécriture, de façon à garantir qu'à aucun moment les élèves ne soient handicapés dans leur apprentissage, pour ne pas avoir reçu préalablement les enseignements linguistiques nécessaires à leur progression. Le choix de ces langues et des niveaux auxquelles elles doivent être enseignées ou servir de langue d'enseignement sera donc instruit et fixé à la faveur des travaux de réécriture. »

Le Burundi est le seul des huit pays dont la langue nationale est nommée et unique. L'article 10 de sa constitution dispose que « *la langue nationale est le Kirundi, les langues officielles*

---

<sup>43</sup> Deux conférences internationales panafricaines de l'ADEA ont été organisées sur ce thème, en 2005 à Windhoek et en 2012 à Ouagadougou



*sont le Kirundi et les autres langues déterminées par la loi* ». Dans ce pays, il existe une tradition déjà ancienne d'emploi du kirundi dans les classes et l'on peut être surpris de la relative timidité du PSE à ce sujet.

Le PSE du Sénégal, rédigé en 2013, ne fait pas explicitement référence à ELAN mais se rapproche de son état d'esprit en souhaitant « *développer progressivement l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, au-delà de l'alphabétisation fonctionnelle* » (page 21), établir « *une stratégie soutenable d'utilisation des langues nationales durant les premières années du cycle fondamental comme langues d'apprentissage validée* » (page 23) et « *un modèle d'enseignement bilingue (langues nationales/français) dans les trois 1ères années du cycle* » (page 39).

Comme dans le cas de la RDC, la constitution sénégalaise donne des indications sur les langues nationales en les nommant, dans son article premier, qui dispose « *la langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée* », tandis que l'on trouve à l'article 22 une indication complémentaire « *Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales.* »

Les autres PSE étudiés ont sur la question un tour plus réservé.

Au Bénin, le PSE indique que « *la loi d'Orientation prévoit que l'enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais et en une langue nationale majoritaire dans la localité où est implantée l'école. Mais la réalité aujourd'hui est que l'enseignement primaire est dispensé exclusivement en français* » puis il prévoit

- « *l'introduction progressive des langues nationales dans les programmes sur la base d'expérimentations et en partant de dispositifs ayant fait leurs preuves dans la sous-région* » (page 90)
- « *l'expérimentation des langues nationales dans 75 écoles primaires* » (page 92)
- « *l'intensification de la recherche linguistique appliquée aux langues nationales en capitalisant sur l'existant dans le cadre des langues véhiculaires transnationales* » (page 102)

La constitution du Bénin est peu précise sur les langues ; selon son article premier « *la langue officielle est le français, tandis que son article 11 dispose* « *Toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture, tout en respectant celle des autres. L'Etat doit promouvoir le développement de langues nationales d'intercommunication* » Les langues nationales ne sont pas nommées.

Le cas du Cameroun est particulier, deux provinces du pays étant anglophones pour des raisons historiques. Le PSE camerounais, de 2013, énonce l'intention de progresser vers le bilinguisme, entendu dans le sens d'usage simultané de l'anglais et du français : « *Le français et l'anglais sont les deux langues officielles. A ce titre les mesures ci-après sont envisagées pour former des camerounais véritablement bilingues : la réforme des programmes et du système d'évaluation ; la promotion du bilinguisme par l'enseignement de certaines disciplines*

*(Education Civique, Histoire, SVT) indifféremment en anglais et en français en plus des cours de langue »* (page 49), tout en déclarant (page 51) au titre de la promotion des langues et des cultures nationales : *« l'introduction graduelle de l'enseignement des langues et cultures nationales à tous les niveaux du système d'éducation et de formation vise à renforcer la qualité des acquisitions en formant des Camerounais enracinés dans leur culture et ouverts au monde, dans une perspective d'exploration et d'exploitation du potentiel endogène capable d'accompagner l'émergence du Cameroun »*, ce qui ne relève pas du bilinguisme visé par ELAN.

Ce faisant, le PSE du Cameroun est proche de la constitution du pays, aux termes de laquelle *« La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. »* (Article premier). Les langues nationales ne sont pas nommées ni appelées à des emplois officiels ou didactiques.

Le Mali et le Niger offrent de notre point de vue des situations comparables. Dans les deux cas, les prévisions des PSE en matière de bilinguisme sont très limitées. Le PSE du Niger (2013) indique qu'*«une direction générale du MAN/A/PLN a développé et expérimenté une stratégie pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle »*, mais n'y revient pas par la suite. Le PSE (intérimaire) du Mali fait état d'une *« évaluation du curriculum bilingue »*, sans plus de précisions. Les constitutions de ces deux pays renvoient à la loi le statut des langues nationales, qu'elles ne nomment pas. Au Mali : *« Le français est la langue d'expression officielle. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales »* (Article 25 de la constitution) ; au Niger *« Toutes les communautés composant la Nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres. Ces langues ont, en toute égalité, le statut de langues nationales. L'Etat veille à la promotion et au développement des langues nationales. La loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement. La langue officielle est le français. »* (Article 5 de la constitution).

Le cas du Burkina-Faso est surprenant. Son PSE (2017) est assez restrictif sur le bilinguisme scolaire. Après avoir annoncé que *« la promotion de l'anglais et d'autres langues étrangères dans l'éducation sera assurée. L'ouverture de notre système éducatif au monde se fera par la maîtrise de l'anglais ou d'autres langues émergentes internationales »* (page 62), il indique que *« la promotion du multilinguisme dans l'éducation et la formation passe d'abord par une évaluation externe et indépendante de la stratégie existante en vue de redéfinir une stratégie adaptée aux besoins socioéconomiques du pays »*, sans dire de quelle sorte de multilinguisme il s'agit, ni faire état des expériences déjà implantées.

La constitution burkinabè est discrète sur la question des langues : *« la langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales »*, (article 35). La loi annoncée n'ayant jamais été édictée. Mais la constitution a une traduction officielle dans treize langues<sup>44</sup> depuis 2013 et la loi d'orientation éducative de 2007 dispose que *« les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations »*, ce qui témoigne d'une certaine ouverture des autorités nationales sur la question des langues.

---

<sup>44</sup> mooré, fulfuldé, dioula, bissa, bobo, bwamu, dagara, gulmancema, kasim, lobiri, lyélé, nuni et san

Il ne serait pas prudent de tirer des conclusions hâtives ou radicales de la comparaison de ces huit plans sectoriels, qui, rappelons-le, sont de dates et de contextes différents. On peut à minima observer que l'écho d'ELAN et du projet pilote ne s'y entend pas toujours et que les dispositions pratiques relatives au développement du bilinguisme pour appuyer les premiers apprentissages ne figurent pas dans les PSE – tout au plus y trouve-t-on l'expression d'intention, mais pas la description d'un mécanisme d'expérimentation, ou d'extension, ou d'accompagnement, ou de renforcement des capacités nécessaires.

Le plus frappant est la relation inattendue entre les constitutions des pays et les PSE, pour la question des langues nationales. Il semble bien que lorsque le texte fondamental est suffisamment à l'aise avec la question du partage et de l'usage des langues pour nommer celles qui seront assorties d'une certaine forme de statut (RDC, Burundi, Sénégal) les autorités scolaires sont du même coup plus à l'aise pour progresser dans leur emploi en classe et en faire l'annonce dans un plan sectoriel. C'est que la question du choix des langues d'enseignement, serait-il transitoire et guidé par des seules fins pratiques et didactiques, revêt une dimension sociale, politique et symbolique essentielle. ELAN et le projet pilote en ont une claire conscience, en laissant le choix des langues d'expérimentation aux autorités nationales. Les études socio-linguistiques Lascolaf ont offert une première base documentaire pour guider ce choix mais le projet pilote n'a pas proposé d'autre appui, au-delà de la suggestion faite aux pays d'inscrire dans leurs plans d'action ELAN de nouvelles études socio-linguistiques<sup>45</sup>.

De plus, les autorités scolaires n'ont pas toute latitude à ce sujet. Protégés par la loi fondamentale du pays, qui désigne des langues pour un statut particulier, les décideurs peuvent assumer des choix ; s'ils ne le sont pas, leur prise de risque est sans doute importante.

ELAN et le projet pilote se sont appuyés sur des expertises incontestables en linguistique, didactique et pédagogie ; il reste peut-être à développer une réflexion sociologique, juridique et politique sur les significations de l'usage des langues locales dans les pays, qui pourrait appuyer les autorités dans des prises de décision particulièrement sensibles.

#### 2.4.2 Communication auprès des communautés et adhésion

Concernant l'implication des communautés dans le choix des langues et des écoles, le document de projet pose que « *le processus de choix de la langue africaine à utiliser à l'école repose sur des études socio-linguistiques et sur la consultation des communautés, autorités locales et partenaires de l'éducation. Lorsqu'une école reçoit des enfants de divers groupes ethniques, le choix de la langue est effectué par la communauté et les autorités locales au niveau de l'école et approuvé par les services de l'éducation. Une grande majorité des enfants comprend la langue choisie par la communauté, soit comme langue maternelle, soit comme langue véhiculaire*<sup>46</sup>. »

---

<sup>45</sup> On note cependant que, dans les rapports de suivi des plans d'action ELAN, les études et recherches figurent souvent au rang des dépenses qui n'ont pas été exécutées : c'est par exemple le cas de l'atlas socio-linguistique au Niger, faute de financement (le projet PAEQ pourrait prendre cette dépense en charge).

<sup>46</sup> Document du projet pilote, point 1.1, page 6.

Les processus observés par les consultants dans les pays de mission sont assez différents. Les services des ministères de l'éducation rencontrés ont décrit des processus de décision suivant les circuits habituels de l'administration centrale, les directeurs des écoles étant informés ensuite du choix effectué par les autorités<sup>47</sup>. La communication par les écoles a consisté au mieux à informer les parents au moment de l'inscription des enfants<sup>48</sup>. Cependant, dans les trois pays, plusieurs témoignages concordants indiquent que des parents ont découvert que leur enfant apprenait en langue nationale après la rentrée.

La grande majorité des parents a exprimé un certain scepticisme au démarrage de l'expérimentation, mais les progrès rapides des enfants et leur bien-être à l'école (cf. aussi le point 2.6) les ont convaincus. Les parents ont également unanimement exprimé leur fierté devant la réussite de leurs enfants, et pour les familles locutrices de la langue nationale choisie, devant un niveau de maîtrise (notamment du vocabulaire) que seul l'enfant possède dans la famille.

Les informations portées à ce sujet dans le rapportage du projet montrent des situations disparates dans les autres pays. Si des réunions d'information se sont a priori tenues dans tous les pays au moment du lancement de l'expérimentation, plusieurs rapports notent des déficits de communication auprès des parents (Bénin, Burundi) ou des actions de sensibilisation tardive (Mali). Le cas du Burkina Faso est particulier puisque l'ouverture des classes bilingues dépend directement des demandes transmises par les communautés aux autorités éducatives.

## 2.5. Expertise

*« En quoi les interventions des experts nationaux et internationaux (CSI et du vivier) ont permis de contribuer à l'atteinte des objectifs et à la pérennisation du projet pilote (notamment en termes de renforcement de capacités et de capitalisation) ?*

*Dans quels domaines (disponibilité de ressources pédagogiques pour les élèves et pour les enseignants, approches pédagogiques et didactiques, modalités de formation des enseignants) l'appui technique du projet a-t-il un impact clairement identifié dans les pays et permet-il d'inscrire les solutions préconisées ou les résultats des projets-pilotes dans les programmations opérationnelles des ministères ? »*

### 2.5.1. Produits du projet pilote

Le site web de l'initiative ELAN met en ligne quelques produits importants réalisés grâce à

---

<sup>47</sup> Au Cameroun par exemple, le choix des écoles posait la question de l'ewondo comme langue principale des élèves, ainsi que rapporté par l'experte du CSI Mme Noyau lors de sa mission d'appui à la préparation des premières formations nationales en juillet 2013 : « (...) identifier des problèmes à anticiper dans la sélection des écoles pilotes : certaines écoles ont-elles l'ewondo comme langue principale des élèves ? Dans les diverses inspections concernées, on trouve des écoles où les enfants sont locuteurs de langues autres : eton, boulou, ndanga, dans une autre, de nombreux enfants auraient le français comme L1 à la maison, même si leurs parents sont locuteurs d'ewondo. Il faudra s'assurer de choisir des écoles en milieu ewondo en liaison avec les délégués départementaux, ou encore changer d'arrondissement pour accéder à des secteurs plus nettement ruraux et des écoles plus excentrées. »

<sup>48</sup> Avec par exemple la possibilité d'inscrire l'enfant dans une classe monolingue (Cameroun) ou bilingue dans une autre langue que celle du projet pilote (Niger) du même groupe scolaire.

l'expertise mobilisée par le projet pilote.

La liste est la suivante :

- Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture et de l'écriture au primaire
- Bi-grammaire Wolof / Français
- Bi-grammaire Songhay-Zarma / Français
- Bi-grammaire Mandingue / Français

Cette liste, telle qu'elle est publiée en ligne, n'est manifestement pas exhaustive. Il y manque au moins les lexiques pour les langues retenues et certainement d'autres bi-grammaires. Il serait très utile qu'une liste consolidée des nombreux produits ELAN soit disponible et que davantage de ces produits soient accessibles via le site de l'initiative.

Les entretiens menés au cours de l'évaluation et en particulier dans les trois pays visités ont montré que les enseignants engagés dans l'expérience connaissent bien ces produits de l'expertise du projet, qui leur sont présentés dans les formations, mais regrettent l'absence de documents ou supports qui en seraient inspirés mais qui présenteraient des applications pédagogiques et didactiques plus proches de la pratique quotidienne des classes. Tous ont souligné

- Le caractère incomplet des lexiques, qui conduit à des emprunts réguliers
- La difficulté didactique de la phase de transfert de L1 vers L2, qui nécessite beaucoup de temps en formation des enseignants et encadreurs et ne fait hélas pas l'objet d'une documentation pratique contextualisée dans chaque L1 et à laquelle l'enseignant pourrait avoir recours pour guider sa pratique.

Pour la mallette pédagogique, certains enseignants ont signalé que les supports de lecture sont trop longs pour des élèves de début de cycle primaire et que les jeux demandent à être mieux contextualisés selon les pays.

#### 2.5.2. Interventions du CSI et de l'équipe technique

Au démarrage de l'expérimentation, les experts du CSI se sont rendus à l'été 2013 dans chaque pays à la fin d'appuyer les équipes nationales dans (i) la préparation technique (modules et contextualisation guide de l'enseignant) et logistique des formations, (ii) la finalisation des listes des écoles pilotes et des enseignants, (iv) la révision des plans d'action ELAN pour y insérer les activités du projet pilote et (v) l'établissement la liste des enquêteurs pour la première évaluation des résultats des élèves des classes pilotes.

Ces missions effectuées au démarrage de l'expérimentation ont permis de mettre le projet sur les rails, dans certains pays d'en clarifier la démarche et les objectifs et d'apporter un appui à la finalisation des supports des premières formations. Il est cependant dommage que le niveau hétérogène de détail et de qualité des rapports ait empêché de consolider certaines informations, par exemple sur le processus et les critères de choix des écoles et des enseignants. Cette hétérogénéité des travaux des experts du CSI est également abordée dans le point 2.5.3 ci-dessous.

Le rôle des experts du CSI s'est ensuite porté sur des actions de formations (formation des formateurs nationaux lors d'ateliers régionaux, cf. la partie 2.2.1, encadrement de certaines formations nationales), de suivi pédagogique et de participation à des rencontres scientifiques.

De l'avis des membres du CO, les contributions du CSI pour la validation des outils, particulièrement au démarrage du projet pilote (élaboration et validation du guide d'orientation et missions d'appui à la préparation des premières formations nationales) et du suivi et d'encadrement pédagogique sont indéniables et ont apporté une caution scientifique au projet qui était impérative. Lors de leurs missions pays, les évaluateurs n'ont pas recueilli d'opinions contraires à ce sujet.

En 2016, une évaluation indépendante a été conduite sur la production du matériel didactique et les formations du projet pilote<sup>49</sup>. Ses conclusions en sont largement positives :

- Pour les outils : les outils « modèles » sont évalués comme clairs, contenant les notions pédagogiques essentielles et faciles d'utilisation pour les enseignants. Les outils « contextualisés » ont les mêmes qualités, sont reproductibles à faible coût et favorisent l'environnement lettré des classes.
- Pour les formations : les formations régionales et nationales remplissent leurs objectifs et permettent une bonne préparation des enseignants.

Des recommandations précises, qui rejoignent les recommandations des missions de suivi de l'équipe ELAN et d'encadrement pédagogique et les éléments d'entretien recueillis par les évaluateurs, complètent ce rapport.

Au niveau international comme national, tous les acteurs du projet rencontrés saluent unanimement les apports techniques et l'implication de la conseillère pédagogique rattachée à l'équipe ELAN à Paris jusque mi-2015, Mme Sylvaine Von Mende ; ses travaux ont parfois pu compenser certaines faiblesses du CSI. Ces appréciations sont congruentes avec l'observation par les évaluateurs des rapports de Mme Von Mende. Son positionnement en tant que conseillère pédagogique lui a permis d'intervenir pour plusieurs composantes du projet, et d'en relier les objectifs : appui et encadrement pédagogique, formation des formateurs et encadrement de formations nationales. De la compréhension des évaluateurs, le poste de Mme Von Mende est prévu dans les budgets d'ELAN 2 mais encore non pourvu, il serait utile que cette question soit à l'ordre du jour du CO.

L'équipe technique ELAN de l'OIF appuie au quotidien la mise en œuvre du projet et effectue des missions de suivi dans les pays, organisées concomitamment aux missions d'encadrement pédagogique du CSI. Il ne fait pas de doute ces missions sont indispensables pour appuyer les équipes nationales et leur rapportage est une des seules sources documentées de la conduite du projet. Il apparaît que certaines missions ont également eu pour principaux objectifs un rééchelonnement des plans d'action et une remise à plat du suivi technique et financier, l'intervention, cependant nécessaire, se situant alors à la frontière de la substitution aux équipes nationales.

---

<sup>49</sup> Rapport d'évaluation – matériel didactique et formation – D. Proudfoot et S. Simard, avril 2016.

La brièveté et l'espace de ces missions ne permet cependant pas d'élargir le suivi au-delà du projet pilote, par exemple auprès des services en charge de la pédagogie, de la planification et des différents acteurs du dialogue sectoriel hormis pour des visites de courtoisie.

### 2.5.3 Capitalisation

Le renforcement de capacité, l'expertise et la capitalisation des bonnes pratiques sont liées, c'est ainsi qu'elles sont présentées dans le cadre logique détaillé du projet pilote : « capitaliser sur les bonnes pratiques et renforcer les capacités »<sup>50</sup>.

L'objectif de capitaliser les bonnes pratiques n'a cependant pas donné lieu, au-delà des publications scientifiques issues des colloques et du soutien d'ELAN à des travaux de recherche-actions<sup>51</sup>, à des travaux formels de compilation et d'analyse suite à la collecte documentaire, aux sessions de formation régionales et nationales ou d'observation et de suivi des classes pilotes, tout au long de la mise en œuvre du projet ou à l'occasion des missions de suivi pédagogique, à l'exception de la synthèse produite sur la base des missions effectuées fin 2014 début 2015 (cf. ci-dessous).

Les missions de supervision pédagogique conduites par les experts du CSI ou du vivier jouent un double rôle indispensable de remontée d'informations vers les structures de pilotage du projet pilote et de conseil auprès des équipes nationales. Les équipes nationales ELAN ont salué le rôle de ces missions. Cependant, comme pour les missions de suivi technique, elles sont brèves (toutes les classes ne sont pas vues systématiquement) et peu nombreuses<sup>52</sup>. L'observation des rapports de compte-rendu de ces missions amène les remarques suivantes.

Les missions effectuées en mars-avril 2014 n'ont pas suivi un format normé, il en résulte des niveaux de détails assez variables. Aucune compilation ni synthèse n'a été produite sur la base des rapports pays, en dehors du rapport annuel d'activité élaboré par l'équipe ELAN pour le CO et l'AFD en tant que bailleur.

Pour les missions effectuées entre octobre 2014 et janvier 2015, une feuille de route contenant des fiches, une grille d'observation et des guides d'entretien a été mise à disposition des experts du CSI. Cette feuille de route ayant été diversement utilisée par les experts, les rapports produits n'ont de même pas suivi un format normé. Une synthèse a cependant été produite pour présentation à la réunion de bilan de Ouagadougou en mars 2015, elle dresse des constats sur les pratiques des enseignants et les performances des enfants en lecture-écriture (classes témoins et classes pilotes), liste les principaux succès et difficultés et propose des recommandations. Il ressort que des difficultés d'ordre organisationnelles (mise à disposition des fonds et distribution des supports pédagogiques tardives, formations insuffisantes pour les enseignants, faiblesse du suivi de proximité) et

---

<sup>50</sup> Une des activités pour obtenir le résultat 2 : les opérateurs de la francophonie appuient les programmes nationaux en faveur du bilinguisme et renforcent les capacités – document de projet AFD, CZZ 1579.

<sup>51</sup> Recherche sur les transferts d'apprentissage, rapport d'évaluation au Niger sur les innovations pédagogiques, rapport du BIE sur l'enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue

<sup>52</sup> Les huit pays ont été visités deux fois au printemps 2014, puis fin 2014 ou début 2015. Seuls 3 pays ont bénéficié d'une mission de suivi pédagogique au premier semestre 2016.

pédagogiques (particulièrement pour le transfert entre langue nationale et français, peu maîtrisé par les enseignants) sont à prendre en charge pour la suite du projet.

De même, les rapports des différentes étapes de l'évaluation des performances des élèves des classes pilotes devaient permettre d'adapter la méthodologie de l'expérimentation, leur production tardive ne l'a pas permis.

Les rapports semestriels au PME incluent des listes de bonnes pratiques et de leçons apprises mais le format très bref de leur exposé ne permet pas au lecteur d'observer comment elles ont été construites sur la base des expériences des pays.

Ce constat est à relier avec les défauts de rapportage régulier au sein du projet pilote et les dysfonctionnements et les retards pour la mise en place des outils de capitalisation et de mutualisation des expériences. En effet, comme déjà évoqué ci-dessus dans les points 2.2 et 2.3, la plateforme collaborative, la base de données en ligne et le réseau LECTURE n'ont pas été utilisés (plateforme) ou ne sont pas encore fonctionnels au moment de l'évaluation.

Le rapportage des instances de pilotage du projet indique que l'élargissement de l'expertise au sein du CSI est une préoccupation.

Ainsi, le compte-rendu du CO de mars 2014 note que le CSI « ne dispose pas de tous les profils de compétence utiles au projet » et que pour mobiliser de nouveaux experts, « la procédure retenue est celle d'un appel fermé (non diffusé, envoyé à des personnes déterminées), sur la base d'un profil de compétences et d'expertise très ciblées ». Le compte-rendu du CO de mai 2015 indique qu'« il est nécessaire de diversifier les profils et d'encourager les jeunes chercheurs des pays partenaires ». Pour la phase 2 d'ELAN, le CO décide de dissoudre le CSI, de n'en retenir que cinq membres et de rechercher de nouveaux profils.

Cependant, la rédaction de ces compte-rendus laissent entendre que de nouveaux profils, dont les compétences ne sont pas décrites, n'ont pas été identifiés pendant la période de mise en œuvre du projet pilote. Les consultants ont pu recueillir lors des entretiens quelques indications à ce propos, des experts sur les questions des manuels scolaires ou des neurosciences pourraient utilement compléter les compétences des experts déjà mobilisés.

## 2.6. Atteinte des résultats du projet pilote

*« Les résultats attendus du projet pilote ont-ils été atteints ? »*

Cette question est évaluée selon le cadre de résultats annexé à la convention de financement CZZ 1884 02 K qui lie l'OIF à l'AFD.

### 2.6.1 Indicateurs de résultats

**1/ Résultat attendu :** L'évaluation des ressources pédagogiques disponibles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture utilisant une langue africaine dans les 8 pays a été effectuée : revue critique des méthodes et outils utilisés aux niveaux 1, 2, 3 du primaire ;



capitalisation des meilleures pratiques dans d'autres aires géographiques de pays en développement ;

**Indicateurs :** *Document de capitalisation diffusé. Nombre de documents pédagogiques évalués.*

Comme cela a déjà été relevé au point 2.2 b), la première phase du projet pilote, qui aurait dû produire ce résultat, n'a pas été mise en conduite selon le plan de travail initial. Un travail de collecte documentaire, conçu pour l'ensemble du projet, a été conduit en parallèle avec les activités du projet pilote. La mise à disposition de la base documentaire constituée sur le site internet ELAN devrait être effective en juin 2017.

Ces travaux n'ont pas été synthétisés dans un document de capitalisation diffusé, il n'est donc pas possible de donner le nombre de documents pédagogiques collectés et évalués.

**2/ Résultats attendus :** des méthodes plus efficaces d'apprentissage de la lecture-écriture dans les langues africaines ont été définies, expérimentées et évaluées :

- les principes méthodologiques, la méthode et les outils types sont définis ;
- des outils contextualisés sont élaborés dans 8 pays ;
- un groupe de formateurs et d'enseignants a été formé sur les nouvelles méthodologies et outils dans les 8 pays ;
- Les nouvelles méthodologies et outils ont été expérimentés sur un échantillon de classes (environ 10 écoles/pays) ;
- Les résultats des élèves ont été évalués et analysés.

**Indicateur :** *Dans le groupe des écoles pilotes (80 écoles ; 12000 enfants), l'évaluation des compétences des élèves en lecture et écriture montre de meilleurs résultats que dans le groupe de contrôle*

Quelques observations peuvent être formulées sur les quatre résultats intermédiaires attendus avant d'étudier l'indicateur proposé par le cadre de résultat.

- Les principes méthodologiques et la méthode ont été définis dans le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture et le référentiel de compétences en lecture-écriture, enseignement bi-plurilingue (mai 2013). Plusieurs ateliers de préparation et de validation ont eu lieu au premier semestre 2013 pour la production de ces deux outils.
- Il n'est pas aisé de faire un bilan exhaustif et précis de la production des outils contextualisés par pays car aucun rapport ne compile ces éléments :
  - ✓ le rapport d'exécution ELAN septembre 2013/mars 2015 rédigé par l'équipe-programme ELAN Afrique (i) renseigne le cadre logique du projet ELAN, mais pas celui du projet pilote, (ii) propose des bilans par pays mais ceux-ci sont inégalement détaillés. Le rapport mentionne en conclusion p.41 que « Les outils didactiques et pédagogiques dans le cadre du projet pilote ont été conçus et réalisés pour les deux premières années du primaire, et contextualisés *pour la plupart* » ;
  - ✓ le rapport de synthèse des missions de suivi des plans d'action effectués par

l'équipe ELAN-Afrique fin 2014-début 2015 contient également des bilans par pays qui ne proposent pas le même niveau de précision ; les indicateurs du cadre logique qui pourraient être pertinents pour la mise en œuvre des plans d'actions nationaux ne sont pas renseignés ;

- ✓ le cadre logique du projet pilote est renseigné dans les rapports semestriels élaborés pour le PME mais ces rapports ne détaillent pas la production des différents outils (livrets de l'élève, manuels de lecture et guide du maître), par niveau et par pays.
- ✓ une évaluation indépendante du matériel didactique et des formations a été conduite début 2016<sup>53</sup>, mais cette évaluation ne concerne que quatre des huit pays pour les outils contextualisés.

Le rapport de synthèse des missions de suivi pédagogiques fin 2014-début 2015 concluait : « *Le matériel est inégalement distribué. Dans certains pays, la non-disponibilité du livre de l'élève constitue un obstacle de taille pour l'élève et pour l'enseignant contraint à tout reproduire au tableau.* »

Le rapport d'évaluation Proudfoot-Simard apporte également des informations précises sur le Burkina Faso, le Cameroun, la RDC et le Sénégal, d'où il ressort que (i) dans la plupart des pays, les supports ont été contextualisés et distribués à temps pour les formations des enseignants et la rentrée des élèves pour les deux premières années (retards en première et deuxième année, un pays concerné à chaque fois) mais (ii) le matériel de troisième année n'est terminé dans aucun pays au moment de l'évaluation en avril 2016.

Ces constats sont congruents avec les observations déjà effectuées sur les supports pédagogiques au point 2.1 (page 10), et montrent des situations disparates selon les pays et les années.

- Les formations de formateurs organisées au niveau régional ont inclus les huit pays concernés, été plus nombreuses et se sont tenues selon un calendrier différent que les prévisions du document de projet pilote original.

Pour les formations régionales, la présente évaluation a rappelé précédemment que si certains pays ont réussi à constituer un noyau de formateurs stables ayant suivi les différentes formations régionales, d'autres ont dû composer avec la mobilité des personnels. Afin de former des cohortes croissantes d'enseignants, la majorité des pays ont agrandi leurs équipes de formateurs, qui n'ont pas tous suivi les formations régionales.

Pour la conduite des formations nationales d'enseignants, de directeurs et d'encadrants, les rapports de synthèse disponibles<sup>54</sup> indiquent des situations variables selon les pays pour la mise en œuvre des formations initiales et de remédiation en cours d'année, dans certains cas des problèmes de mise à disposition des fonds et l'incapacité de préfinancement des pays sont évoquées. Le niveau d'équipement en documentation des

---

<sup>53</sup> Rapport d'évaluation – matériel didactique et formation – D. Proudfoot et S. Simard, avril 2016.

<sup>54</sup> Rapport de synthèse des missions de suivi des plans d'action effectués par l'équipe ELAN-Afrique fin 2014-début 2015 et rapport d'exécution ELAN septembre 2013/mars 2015

formés à l'issue des sessions n'est pas un point abordé systématiquement dans le rapportage. Les missions de terrain ont permis de relever un certain nombre de témoignages indiquant que la documentation remise à l'occasion des formations nationales était d'un volume très réduit.

- Les nouvelles méthodologies et outils ont été expérimentés sur un échantillon de classes (environ 10 écoles/pays).

Concernant la taille des échantillons des écoles par pays, seul le Bénin n'a pas conduit l'expérimentation sur la taille de l'échantillon prévue en décidant de ne retenir que 5 écoles<sup>55</sup>. L'OIF explique ne pas avoir été informée en amont de cette configuration mais a respecté la décision souveraine du pays.

- Conduite des évaluations et compétences des élèves des classes pilotes en lecture-écriture.

Le protocole d'évaluation a été élaboré et appuyé par les experts du CREN<sup>56</sup>, il comprend trois phases, au démarrage (début de première année), au milieu (fin de première année) et en fin d'expérimentation (fin de deuxième année). L'objectif de l'évaluation est de (i) mesurer l'impact des méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture du programme ELAN au cours des deux premières années de l'école primaire (CP1 et CP2) sur les performances en langue africaine et en français, (ii) évaluer si ce dispositif bilingue permet des effets de transferts inter langues entre la L1 (langue première – langue africaine) et la L2 (langue seconde – français). La batterie d'évaluation évaluant les compétences des élèves aux trois temps de mesure a été standardisée pour tous les pays et deux superviseurs, cadres de l'éducation, ont été désignés pour chaque pays et ont bénéficié de trois ateliers de formation, encadrés par l'équipe du CREN.

Quelques réserves sur la conduite des évaluations sont à relever :

- ✓ L'évaluation intermédiaire n'a pas été conduite dans deux pays, le Niger et le Burkina Faso, en raison de problèmes de disponibilité des fonds et des événements politiques au Burkina Faso ;
- ✓ L'évaluation intermédiaire a été menée au début de la deuxième année au Cameroun et au Bénin, alors qu'elle était prévue à la fin de la première année ;
- ✓ Les outils d'évaluation, en partie inspirés du dispositif EGRA (Early grade reading assessment) utilisé dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, n'ont cependant pas été calqués sur le référentiel de compétences élaboré en mai 2013, par défaut de communication au moment de l'élaboration du protocole ;
- ✓ Une déperdition importante des effectifs a été constatée entre la première et la troisième évaluation : sur un effectif initialement prévu de 3199 élèves (classes pilotes et témoins), l'effectif en fin d'expérimentation était de 2007 élèves, le phénomène de déperdition ayant été constaté dans les huit pays. L'érosion très

---

<sup>55</sup> Le Bénin présente un schéma particulier pour la mise du projet ELAN : expérimentation de 6 langues pour 30 écoles (5 écoles par langues).

<sup>56</sup> Le protocole d'évaluation et les synthèses des résultats pour les huit pays sont exposés dans le rapport des experts, et sa synthèse : Rapport et synthèse de l'évaluation des acquis des élèves – Isabelle Nocus, Philippe Guimard et Agnès Florin, CREN – Mars 2016 ;

importante des effectifs doit être prise au sérieux dans une réflexion sur l'extension des pratiques bilingues. En effet, cette érosion n'est que la traduction de la mobilité importante des enfants au sein d'un système éducatif. Souvent, à partir du milieu du cycle, les enfants dans une classe qui étaient déjà dans cette même classe en première année ne constituent plus la majorité. Il ne faut donc pas construire les parcours scolaires et les curricula sans tenir compte de cette réalité.

- ✓ En raison de l'augmentation du nombre de pays concerné (8 au lieu de 4 initialement) deux outils d'évaluations ont été retirés lors de l'évaluation finale : le questionnaire d'auto évaluation du bien-être scolaire des élèves et de leur concept de soi et le carnet de bord évaluant les pratiques pédagogiques des enseignants des classes pilotes. C'est dommageable. Les entretiens menés dans les pays de mission avec des parents et des enseignants ont fait état, de façon importante, d'avantages substantiels de l'approche bilingue pour le bien-être des enfants à l'école, leur motivation pour l'étude, leur participation active aux apprentissages. L'évaluation standardisée ne peut malheureusement pas objectiver ce genre de témoignages, alors qu'il s'agit peut-être d'un des acquis les plus certains et les plus importants de l'approche testée et alors que ce champ de l'évaluation est le seul qui présente le mérite de poser la qualité de l'éducation dans une acception plus large que celle réduite à la question des performances.
- ✓ La variabilité de la composition des groupes témoins (parfois classes monolingues, parfois bilingues<sup>57</sup>) nuit à la lisibilité des résultats. Dans une compréhension simple, si les groupes-témoins sont des classes ordinaires, l'évaluation mesure l'avantage d'une approche bilingue et si les groupes-témoins sont des classes bilingues suivant une autre méthode que celle testée par le projet, ou une autre langue selon la même méthode, on mesure l'avantage de la méthode particulière ou de la langue testée. Dans tous les cas, il n'y a plus d'agrégation significative possible des résultats obtenus dans les différents pays. Par conséquent, ces résultats seront difficiles à exploiter dans une activité de communication ou de plaidoyer.

Les résultats obtenus montrent une efficacité de l'approche ELAN variable selon les compétences et les pays<sup>58</sup> :

- ✓ Sur les 106 relations permettant de tester les progressions des groupes pilotes et témoins, 50 % sont à l'avantage du groupe pilote, 39,6 % sont neutres, 6,6 % indiquent que les témoins rattrapent leur retard initial sur les pilotes, 2,8 % que les progrès des deux groupes varient en fonction des sessions et 1 % que les témoins progressent davantage que les pilotes. En fin de CP2, sur les 30 relations permettant de comparer les deux groupes en compréhension écrite et en orthographe en L1 et en français, 74% sont à l'avantage des pilotes, 20% sont neutres et 6 % à l'avantage des témoins.
- ✓ L'évaluation classe les pays en trois groupes, selon le niveau de relations testées à l'avantage des classes pilotes :

---

<sup>57</sup> Soit des classes traditionnelles utilisant le français comme médium principal d'enseignement dans certains pays ou des classes bilingues dans d'autres pratiquant déjà le bilinguisme (Burkina, Burundi, Niger)

<sup>58</sup> Rapport de l'évaluation des acquis des élèves – Isabelle Nocus, Philippe Guimard et Agnès Florin, CREN – Mars 2016

- Un groupe où les progrès sont nombreux : la RDC, le Sénégal, le Bénin et le Niger<sup>59</sup>
- Un groupe où les progrès sont plus modestes : le Burundi, le Mali et le Cameroun
- Le Burkina Faso, pays dans lequel aucune relation en faveur des classes pilotes n'est observée.

La variabilité de ces résultats est difficile à interpréter et se prête mal à une communication de plaidoyer. La phase suivante de l'expérience pourrait tenter d'approfondir les questions nées de cette variabilité de façon à infléchir la méthode testée et d'observer les résultats ainsi obtenus.

Il reste un résultat global positif sur lequel ELAN pourrait communiquer. L'évaluation menée avec l'appui du CREN a donné lieu à une publication scientifique assurée par l'OIF, mais il ne semble pas qu'un relais ait été pris en direction d'une communication plus opérationnelle ou politique cherchant à influencer sur les planifications stratégiques des pays.

**3/Résultat attendu** : le déploiement de la nouvelle méthodologie, des bonnes pratiques et des outils a été préparé à travers un processus efficace de suivi évaluation du projet et de renforcement des capacités.

Ce point est abordé dans la partie 2.7.

#### 2.6.2 Indicateurs d'effet

Au titre des indicateurs d'effets, le cadre de résultats indique « la forte réduction du taux de redoublement et d'abandon dans les écoles pilotes en comparaison du groupe des écoles de contrôle ».

La note méthodologique avait avancé des réserves sur la possibilité de mesurer ces deux indicateurs et de les relier directement aux activités du projet pilote :

- un taux d'abandon est difficile à recueillir pour une école, en raison des nombreux transferts entre écoles et de la faiblesse des instruments de suivi de ces transferts, habituellement constatée par les consultants.
- les facteurs et les mécanismes de l'abandon sont nombreux et complexes, de sorte que, si l'évaluation montrait que la baisse de ce taux ne s'est pas produite, cela ne signifierait rien sur la valeur de la méthode expérimentale quant aux apprentissages. Inversement, un résultat flatteur peut constituer un indice de l'intérêt de la méthode testée, mais il faudrait malgré tout une certaine prudence avant de le tenir pour une preuve, de nombreux autres éléments ayant pu y contribuer.

La mesure du redoublement est a priori plus aisée, car chaque école peut tenir à jour le nombre de redoublants et le transmettre aux inspections.

Les travaux documentaires et les missions pays ont confirmé ces réserves ; les consultants n'ont pas eu connaissance de rapports faisant état du suivi de ces indicateurs au cours du

---

<sup>59</sup> Même si le nombre de relations ayant pu être testées est inférieur aux autres pays.

projet pilote, par l'équipe projet de l'OIF ou le CSI, ou dans les huit pays partenaires. Sur un mode qualitatif, les consultants peuvent émettre les observations suivantes :

- les directeurs et enseignants ne parlent jamais d'abandon mais de transfert. Les effectifs ont connu des niveaux de déperdition variable selon les écoles visitées<sup>60</sup>, la raison avancée est quasi-systématiquement la mobilité de la famille.
- les équipes pédagogiques rencontrées n'ont pas fait état de problèmes de redoublement, ce qui est congruent avec les conditions favorables d'enseignement observées dans les classes pilotes des écoles visitées (cf. aussi la partie 2.7 ci-dessous) et tranche avec les niveaux de redoublement observés en moyenne dans les pays<sup>61</sup>.

## 2.7. Perspectives d'un déploiement de l'enseignement bilingue

*« Les pays présentent-ils les conditions institutionnelles nécessaires au déploiement de l'enseignement de la lecture-écriture en contexte bilingue, notamment (mais pas que) : un engagement du secteur de l'éducation du pays envers l'amélioration des apprentissages des élèves en lecture écrite, l'adoption d'un curriculum bilingue, la mise en œuvre de réformes du dispositif de la formation des enseignants pour y intégrer le bilinguisme, la mobilisation de l'encadrement pédagogique, un dispositif institutionnel de pilotage fonctionnel... »*

*Quel positionnement stratégique et quelles priorités le projet devrait-il adopter, étant donné ses contraintes (ressources humaines, réseau d'experts, ressources financières, nombre de pays partenaires), pour atteindre plus efficacement ses objectifs de lutte contre l'échec scolaire au primaire et d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves ? »*

### 2.7.1. De la phase 1 à la phase 2 du projet ELAN

L'évaluation du projet pilote intervient tardivement dans le calendrier du projet ELAN, bien qu'elle ait été annoncée mi-2015 pour être conduite dès l'arrêt des financements du PME en décembre 2015. La phase 2 d'ELAN a été lancée officiellement en juin 2016, le document de projet en décrivant les objectifs et les composantes est validé, de même que les plans d'action des pays participant à cette deuxième phase.

Ce constat limite la portée des appréciations de l'évaluation.

### **Financements**

Une première observation porte sur l'ampleur des moyens financiers mobilisés pour la phase 2 d'ELAN. 9,86 M€ ont été programmés pour la phase 1 d'ELAN et le projet pilote<sup>62</sup> pour huit pays. Comme cela a déjà été souligné auparavant, il n'est pas possible de reconstituer la

---

<sup>60</sup> Les écoles n'ont pas accueilli, sauf exception, de nouveaux élèves dans les classes pilotes depuis le démarrage de l'expérimentation.

<sup>61</sup> Les données les plus récentes de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2015) indiquent, pour le pourcentage de redoublants au primaire, deux groupes de pays : ceux où le taux de redoublants reste élevé ou très élevé (Mali, 19,4% ; Cameroun, 12,17% ; RDC, 10,81% (2014) ; Bénin, 10,73%) et ceux où le taux de redoublants est maîtrisé (Burkina Faso, 5,59% ; Niger, 3,55% et Sénégal, 2,73%).

<sup>62</sup> 8,77 M€ pour ELAN 1 et 2,52M€ pour le projet pilote ; pour le projet pilote, 1,43M€ provenait des financements déjà alloués à ELAN1

répartition exacte des financements entre les activités relevant d'ELAN 1 et du projet pilote. Par comparaison, ELAN 2 bénéficie de 10,02 M€ pour douze pays, le montant global des financements est donc sensiblement identique alors que quatre pays supplémentaires ont rejoint le projet. La capacité des pays à mobiliser des ressources nationales et extérieures pour appuyer le déploiement d'une éducation bi-multilingue a bien été identifiée comme un défi dans les rapports de la phase 1, et le document de projet de la phase 2 est orienté dans cette direction. Celui-ci insiste sur le fait que le financement apporté par le projet (OIF et AFD) est minime et l'effet de levier sur les politiques nationales doit être optimal pour organiser le passage à l'échelle de l'appui technique, en favorisant l'articulation avec d'autres sources de financement.

Bien que ce positionnement soit clairement assumé et décrit dans le document de projet, des interrogations subsistent sur les possibilités de mobilisation de ces financements, alors que :

- Les pays prévoient effectivement l'extension du projet pilote (i) pour les classes supérieures du primaire, l'objectif étant d'étendre l'expérimentation de l'approche ELAN jusqu'à la fin du cycle primaire à la fin de la phase 2, (ii) pour d'autres classes et écoles et (iii) suivant les pays, sur les langues incluses dans la phase 1 d'ELAN, les activités sur ces langues ayant souvent été délaissées au détriment de la programmation du projet pilote. Cette extension pose les mêmes défis concernant l'équipement des enseignants et des encadreurs pendant et après les formations, et des élèves dans les classes, que lors de la phase pilote, à une dimension plus importante.
- La mobilisation de financements extérieurs est pour l'instant relativement modeste au regard des ambitions de déploiement, même si des partenaires se sont positionnés dans certains pays (Bénin, Burundi, RDC).

On peut observer ici que l'engouement des huit pays pour ELAN les avaient incités dans un premier temps à présenter des plans prévisionnels pour la phase 2 très ambitieux, ces prévisions avaient été modérées par l'OIF et l'AFD<sup>63</sup>.

Ces interrogations sont à relier avec l'écho variable du projet ELAN et des questions de bilinguisme dans les travaux et plateformes locales de dialogue sectoriels.

Au-delà du montant des financements, les procédures de mise à disposition des fonds et les faiblesses du rapportage financier par les pays ont posé d'importantes difficultés à la mise œuvre d'ELAN dans ses phases 1 et pilote. Les modifications des procédures de l'OIF ne sont pas du ressort du projet, mais il est nécessaire d'améliorer les circuits de versement des fonds et leur rendu de compte pour permettre le respect des chronogrammes.

### ***Mutualisation des connaissances et expertise***

Dans sa seconde composante, le projet ELAN 2 met l'accent sur la nécessité de mieux

---

<sup>63</sup> Rapport de l'atelier de restitution des missions de suivi de la mise en œuvre des plans d'action nationaux Elan et de suivi pédagogique des classes expérimentales – Ouagadougou, mars 2015

mutualiser et valoriser les pratiques et les enseignements du projet, en s'appuyant sur une expertise technique et scientifique renouvelée. Le projet prévoit en effet de consolider une équipe pluridisciplinaire (spécialistes en sciences cognitives, pédagogie, didactique intégrée/convergente, concepteurs et éditeurs de matériel didactique, formation d'enseignants) et de mieux mobiliser les capacités nationales de recherche dans les pays partenaires.

Ce positionnement répond aux réflexions amorcées pendant la première phase d'ELAN, il a l'avantage de renforcer l'assise scientifique du projet et permet de tirer parti des réseaux universitaires de l'AUF, dont les évaluateurs ont constaté que les représentations nationales sont peu associées aux activités d'ELAN. Des outils de mutualisation des connaissances et des expériences ont été conçus pendant la première phase d'ELAN (plate-forme collaborative, base documentaire et site internet, réseau LECTURE), ils doivent pouvoir fonctionner en impliquant tous les acteurs du projet (enseignants et encadreurs formés, équipes nationales ELAN, experts, instances de gouvernance et de pilotage au niveau international).

Les efforts de mutualisation des connaissances et des pratiques doivent également s'appuyer sur

- un rapportage par pays régulier, qui puisse nourrir les travaux et analyses des experts et des instances de coordination et de pilotage.
- une formalisation plus poussée de la mutualisation des échanges et des connaissances entre pays, qui ont surtout reposé jusqu'à présent sur des démarches individuelles.

### **Partenariats**

Le développement de partenariats avec d'autres agences et institutions de coopérations a connu un bilan mitigé pendant la première phase d'ELAN et le projet pilote. Les partenariats amorcés avec le BIE/UNESCO et le GRN<sup>64</sup> n'ont pas abouti, la collaboration annoncée avec le PASEC-CONFEMEN ne s'est pas mise en place et les liens avec le CIEP ont été assez distendus, hormis l'organisation d'une conférence internationale sur l'enjeu des langues.

Le document de projet d'ELAN 2 semble indiquer que la relance de ces partenariats est prévue, sans préciser comment les difficultés rencontrées lors de la phase 1 seront surmontées. De même, l'insertion des plans d'actions ELAN dans les stratégies sectorielles en éducation et formation reste un objectif d'ELAN, le document ne comporte cependant pas de développements sur les procédés concrets à employer pour que cet objectif soit davantage atteint que pendant la phase 1 d'ELAN.

L'articulation annoncée avec le projet IFADEM pour accompagner le passage à l'échelle des formations est confirmée, de même qu'avec les résultats du projet OPERA<sup>65</sup>, l'implication des

---

<sup>64</sup> L'OIF et l'AFD avaient demandé qu'il y ait un portail en français pour permettre aux pays partenaires d'ELAN d'y participer, mais cela n'a pas été mis en œuvre.

<sup>65</sup> Le projet OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages) a été exécuté de 2013 à 2015, avec un co-financement de l'AFD et de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Ses résultats opérationnels (pour la formation des enseignants et leur encadrement pédagogique) sont destinés à être disséminés au Burkina Faso (pays pilote) et dans huit autres pays (Bénin, Burundi, Cameroun, Madagascar, Niger, RCI, RDC et Togo). Ces pays sont engagés dans l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).



mêmes partenaires (AFD, AUF) dans ces projets est un atout pour une collaboration effective.

### ***Poursuite des réformes relatives à l'enseignement bilingue***

Point de préoccupation important pendant la mise en œuvre d'ELAN 1 et du projet pilote, les problématiques de transferts entre langue font l'objet d'une attention particulière dans le document de projet d'ELAN 2, pour le développement des formations des formateurs et des enseignants et encadrants et des outils didactiques. Cette question est évidemment centrale pour la mise en œuvre réussie d'un programme d'éducation bilingue.

La question du suivi de proximité, autre point de difficulté régulièrement soulevé par les experts et les instances de pilotage, est traitée de manière moins abondante et directe. Les problèmes de fréquence du suivi, de l'outillage adéquat des corps encadrants (inspecteurs, conseillers pédagogiques), du rapportage du suivi et de l'exploitation de ses constats pour améliorer les pratiques de classes des enseignants ont été documentés par la revue documentaire et les entretiens du projet. Ces problèmes prennent par principe une dimension plus importante de par l'extension d'ELAN, alors même que dans les pays concernés, les corps d'encadrement sont confrontés à des effectifs et des moyens de fonctionnement limités. Il aurait été souhaitable que le document de projet consacre quelques développements sur la nécessité d'élaborer, par pays, des stratégies d'utilisation, et éventuellement de renforcement, des procédures et des corps d'encadrement pédagogiques existants.

La question de l'évaluation des performances des élèves était centrale au démarrage du projet ELAN, elle reste primordiale pour sa phase 2. Un des enjeux annoncés dans le document de projet est aussi de mesurer les effets sur la réduction des redoublements et des abandons sur un cycle complet.

Les questions posées sur la démarche d'évaluation pour le projet pilote demeurent pour la seconde phase, elles relèvent (i) de la difficulté d'isoler les résultats des dispositifs pédagogiques de ceux de l'introduction du bilinguisme, et les résultats de ceux-ci des conditions d'expérience des classes pilotes et (ii) de collecter, de calculer et d'interpréter des taux de redoublement et d'abandon par école.

Une autre question importante s'y ajoute pour la phase 2, il s'agit de l'importante déperdition des cohortes d'élèves au fur et à mesure de l'extension du projet jusqu'en fin de primaire. Ce constat est déjà dressé avec précision dans le rapport final d'évaluation des acquis des enfants réalisé sous couvert du projet pilote<sup>66</sup>, et le taux de déperdition est appelé à s'accroître mécaniquement d'ici la fin du projet.

Ces questions ne sont pas soulevées dans le document de projet, et suite aux entretiens menés auprès des pays et des structures de pilotage, ne font pas pour le moment l'objet d'une réflexion.

---

<sup>66</sup> « Au terme de l'étude, l'effectif total n'a été que de 2007 élèves, dont 925 dans des classes témoins et 1082 dans des classes pilotes. (37,5 % de déperdition au total et concerne tous les pays » - Rapport d'évaluation des acquis des élèves, mai 2016.

## 2.7.2 Extension des pratiques scolaires bilingues dans les pays

### **Conditions institutionnelles et stratégiques**

Ainsi que nous l'avons relevé plus haut sous le point n°2.4., trois des huit pays engagés dans le projet pilote ont inscrit dans leur PSE une orientation générale explicite vers le développement d'une politique favorable au bilinguisme scolaire : la République Démocratique du Congo, le Burundi et le Sénégal<sup>67</sup> ; tandis que les PSE des cinq autres pays sont aujourd'hui plus réservés.

Les textes des PSE peuvent ne pas refléter l'ensemble des options stratégiques des autorités éducatives des pays et il se peut que la réflexion évolue au cours du temps.

Les missions de terrain ont permis, dans les trois pays concernés, de recueillir quelques informations complémentaires.

Au Cameroun, la division de la planification, des projets et de la coopération du Ministère de l'éducation de base indique que le PSEF de 2013 est en phase de réactualisation et que le nouveau document en cours de rédaction traduira la volonté de promouvoir les langues nationales de façon plus ferme que le précédent ; cette évolution est en lien avec les orientations réaffirmées vers le bilinguisme (français-anglais) et le multiculturalisme.

Au Sénégal, les autorités sont dans un processus devant aboutir à la validation définitive d'un modèle national d'enseignement bilingue, désormais unique et propre à porter les efforts d'extension portés par un projet de l'USAID dans six régions. Cette extension progressive est présentée par les autorités comme un choix définitif. Pour autant, la planification de cette extension et de ses conséquences sur les financements nationaux n'a pas encore fait l'objet de validation interne. Il reste possible que, dans une première phase, cette extension concerne surtout les écoles des zones d'intervention du projet de l'USAID.

Au Niger, comme dans les autres pays, le choix de l'extension de l'enseignement bilingue semble assumé par le gouvernement et soutenu par les PTFs dans le cadre de la réforme curriculaire en cours. Lors de la dernière revue sectorielle tenue en janvier 2017 cet aspect a été longuement discuté et a fait l'objet de recommandations importantes. Cependant, la réflexion sur la convergence des différentes approches en présence dans le pays reste à mener et cette importante réforme ne bénéficie jusqu'à présent quasi-exclusivement que de financements extérieurs<sup>68</sup>.

### **Conditions pratiques générales de l'extension des pratiques bilingues**

Les expérimentations menées jusque-là par différents partenaires, dont ELAN, l'ont été, à juste titre, dans des conditions particulières destinées à garantir la bonne fin de l'expérience :

---

<sup>67</sup> En complément de l'actuel PSE, le projet de lettre de politique sectorielle du Sénégal (2017, non encore validée) comprend la mention suivante : « *Développement de stratégies multilingues par l'introduction, dans l'éducation de base, des langues nationales comme premières langues d'enseignement et supports de facilitation des autres apprentissages, y compris du français* »

<sup>68</sup> Via le projet PAEQ : Projet d'appui à une éducation de qualité

écoles situées dans des zones faciles d'accès<sup>69</sup>, enseignants volontaires et non soumis à la mobilité, effectif maîtrisé dans les classes, pas de recrutement de nouveaux élèves dans les cohortes engagées dans l'expérience. L'extension géographique devrait être l'occasion de mettre à l'étude la faisabilité de l'approche préconisée dans des conditions éventuellement moins favorables, à savoir :

- Les classes multigrades, nombreuses en milieu rural. Il se trouve que c'est aussi en milieu rural que l'on trouve les populations les plus éloignées des contacts linguistiques réguliers avec le français, ou les situations d'isolat linguistique, c'est à dire les situations les plus indiquées pour la facilitation des apprentissages par le recours aux langues locales. Mais le choix de la multigradation a été assumé par les pays, comme réponse à la dispersion des populations, à l'effet de rapprocher les écoles des enfants, faute de pouvoir organiser et financer des transports scolaires. On sait que le multigrade est difficile et exigeant pour les enseignants. Dans une approche bilingue, il faudrait donc, selon la situation particulière de chaque pays, étudier les possibilités éventuelles de politiques permettant de réduire le nombre de classes multigrades, tout en développant des procédés de conduite de classe permettant à un instituteur d'intervenir simultanément dans plusieurs niveaux et dans deux langues. Cela revêt une certaine complexité. Il ne semble pas que des travaux exploratoires ou de recherche aient déjà été entrepris dans cette direction.
- Les effectifs très importants, qui sont courants dans bien des écoles et en particulier dans les classes de début de cycle, et très courants dans des zones périurbaines d'attraction démographique qui ont la particularité d'agréger des populations migrantes sans homogénéité linguistique. De la même façon que pour le multigrade, préparer les conditions de l'extension des expériences bilingues devrait conduire à rechercher et à chiffrer des politiques dont l'effet serait de faire disparaître les sureffectifs, tout en développant des procédés particuliers de conduite de classe nombreuse de façon à ne pas mettre les enseignants en difficultés à la faveur de la réforme du bilinguisme.
- La mobilité du corps enseignant, qui est une caractéristique importante de la profession. Cette donnée indique d'avoir à surévaluer sensiblement le nombre d'enseignants à former par rapport à la perception immédiate des besoins, d'une part, et d'autre part d'avoir à réorganiser les mécanismes d'affectation. Cette réorganisation est complexe, parce qu'elle doit à la fois garantir que l'enseignant affecté le soit dans une école correspondant à son profil linguistique et en même temps ne pas trop réduire les espoirs de mobilité des personnels<sup>70</sup>.
- La situation des enfants engagés dans la scolarité avant la réforme, mais rattrapés par elle en raison de redoublements.
- La situation des enfants soumis à la mobilité géographique en fonction des migrations de leur famille. Pendant une longue période, des écoles monolingues coexisteront avec des écoles bilingues et il est nécessaire qu'un enfant puisse passer de l'une à

---

<sup>69</sup> Dans les trois pays de mission, le choix du Niger fait exception. Sur les 10 écoles pilotes, 5 ont été choisies à Niamey et 5 à Maradi (à 600km de Niamey). Le suivi de ces écoles a été faible (pas de suivi par les missions internationales – équipe OIF et CSI, visite de l'équipe Elan nationale en 2016 seulement, faible suivi de proximité) ; les éléments d'information disponibles soulignent des difficultés pédagogiques et matérielles qui ne sont pas rencontrées dans les classes pilotes de Niamey.

<sup>70</sup> Dans certains pays, la régionalisation des procédés de recrutement et d'affectation pourra réduire la mobilité des enseignants et favoriser une meilleure homogénéité des compétences linguistiques des maîtres.

l'autre. De même, un enfant peut être amené à changer de langue première d'apprentissage (L1) en raison d'une migration même assez locale. La très grande instabilité des effectifs des écoles primaires pendant plusieurs semaines à chaque rentrée scolaire montre que ces cas sont loin d'être marginaux, il est donc nécessaire d'anticiper une réponse.

Sur ces problématiques, les consultants n'ont pas vu de trace de travaux déjà en cours. Il y a là une limite sérieuse dans les perspectives pratiques réelles d'extension de l'enseignement bilingue au-delà de dimensions expérimentales, quelles que soient par ailleurs les intentions politiques éventuellement affichées dans les planifications sectorielles. Aujourd'hui, les conditions pratiques d'une extension rapide ne sont pas réunies dans les pays du champ de l'expérience.

Les observations dans les pays de mission ont montré que le choix des écoles et des enseignants concernés par l'expérimentation a plutôt été guidé de façon à ce que les difficultés évoquées ci-dessus ne viennent pas la perturber. Les écoles retenues présentent un caractère plutôt exceptionnel : stabilité et expérience des enseignants<sup>71</sup>, appuis d'autres partenaires dans les équipements (un cas au Cameroun, un au Sénégal), effectifs raisonnables des classes (dans certains cas, ces effectifs sont exceptionnels : 31 enfants dans une classe de 4<sup>ème</sup> année à Yaoundé, quand les autres classes de la même école et du même niveau en comptent plus de 70), niveau très convenable des installations matérielles, bonne réputation de l'école quant aux résultats, antérieure à l'expérimentation.

### **Conditions de l'extension des pratiques bilingues tenant à l'accompagnement didactique et linguistique des enseignements**

En dépit du caractère expérimental des pratiques initiées à la faveur du projet pilote, les missions de terrain ont été l'occasion de relever un certain nombre de faits montrant que les conditions d'une expérience complète et harmonieuse n'ont pas été réunies sur le terrain.

Au Cameroun comme au Sénégal, les enseignants et les directeurs d'école rencontrés ont tous fait observer que les équipements documentaires dont ils ont été dotés se sont révélés insuffisants, en deçà de leurs espérances comme des besoins minimaux nés de la conduite de classes bilingues. Aucun document de classe en L1 ne leur a été distribué au-delà de ceux limités à la lecture et à l'écriture en première année. Pour les autres disciplines et pour les autres années, les enseignants se sont retrouvés livrés à eux-mêmes et ont été amenés à traduire dans la langue d'enseignement des documents de classe établis en français.

Dans certains cas, en particulier en ce qui concerne le calcul et la géométrie, les personnes rencontrées dans les trois pays relèvent que le lexique établi en début de phase (et dont un seul exemplaire par école est disponible) n'est pas suffisamment étendu pour les besoins de ces traductions, de sorte qu'ils ont dû faire appel à leur imagination linguistique et à des emprunts lexicaux à la valeur incertaine. Au Sénégal, une institutrice ayant accepté d'enseigner en wolof, qui n'est pas sa langue maternelle, traduit divers textes du français vers

---

<sup>71</sup> Ce constat est à nuancer dans le cas du Niger : même avec un nombre réduit de classes, le projet pilote a été confronté à un degré de mobilité non négligeable des enseignantes (qui ont suivi leurs conjoints dans leurs affections, y compris en cours d'année), en dépit d'instructions officielles de maintien des maîtres le temps de l'expérimentation et de formation de suppléants.

le wolof et compte sur les corrections que le directeur de l'école apporte à ses documents pour assurer leur qualité.

La mallette pédagogique n'a été livrée qu'en un seul exemplaire par école et les jeux ou exercices qu'elle contient sont en français. Même si elle a été conçue intentionnellement pour l'introduction du français, il apparaît que les interlocuteurs de la mission souhaiteraient l'exploiter en langue nationale ; une nouvelle sensibilisation sur le rôle de la mallette est peut-être nécessaire.

L'absence fréquente de manuels est relevée par une institutrice au Cameroun comme un handicap pour les enfants, qui ne peuvent pas réviser pendant les coupures ou les vacances. Au Sénégal, les enseignants ont employé les manuels en wolof développés et distribués par une ONG (ARED) travaillant sur une expérience similaire, mais tous n'ont pas eu cette opportunité. Au Niger on relève que la disponibilité des manuels et des autres supports a été meilleure que dans les autres pays visités.

A l'évidence, le projet pilote n'a pas maîtrisé les conditions matérielles d'accompagnement de l'expérience initiée quand, symétriquement, les autorités scolaires ont tout fait pour qu'elle se déroule dans des conditions exceptionnelles qui ne sont pas celles des écoles ordinaires. Il est donc bien difficile de tirer une conclusion de ces expériences : elles n'ont pas bénéficié de l'accompagnement prévu, mais elles ont concerné des enfants bénéficiant de très bonnes conditions d'apprentissage, par comparaison avec les standards du pays. C'est donc à double titre que l'on ne peut qu'être réservé sur le point de savoir si les conditions d'une extension sont aujourd'hui réunies.

Sur le plan de la langue elle-même, le cas du wolof au Sénégal pose une interrogation supplémentaire. Un centre de recherche universitaire a, de longue date, travaillé à la transcription du wolof et à la fixation de son lexique. Par ailleurs, le wolof présente un caractère véhiculaire puissant dans le pays et, n'étant pas le marqueur identitaire d'une communauté particulière, son usage commun dans les pratiques de la vie courante est facilement accepté. C'est ainsi que de nombreuses entreprises commerciales se sont lancées dans des campagnes d'affichage publicitaire en wolof. Lors des entretiens de la mission, les consultants ont entendu qu'après un essai peu fructueux, qui employait la transcription orthographique officielle, ces entreprises ont opté pour une transcription plus commune employant des tournures orthographiques issues du français, ainsi qu'à l'ouverture du lexique à de nombreux emprunts. En effet, ces affiches emploient des transcriptions différentes de celle du lexique officiel. Plus proches ainsi du wolof tel qu'il se parle dans les rues, leurs campagnes se sont révélées plus efficaces, alors qu'elles étaient mal comprises dans un wolof normalisé. La transposition scolaire est naturellement issue de la transcription normalisée. Elle est ainsi porteuse de diglossie (wolof scolaire ou savant / wolof de la rue) et de risques de comportements d'hypercorrection de la part des enseignants, et d'insécurité linguistique chez les locuteurs non natifs ou non savants, enseignants ou enfants. Si c'est le cas, l'avantage que l'on en attend dans les premiers apprentissages de l'enfant en est érodé ; il devient très faible lorsque le wolof est pour l'enfant simplement la langue de son milieu et non celle de sa famille. Une façon d'atténuer ce risque serait le recours à des supports écrits abondants empruntant au wolof normalisé mais malheureusement, il ne semble pas exister de politique de soutien à l'édition ou à la presse qui aille dans cette direction. Dans un cas de ce type, alors que l'usage véhiculaire généralisé de la langue en fait une excellente candidate à un emploi scolaire, les

risques de diglossie fabriquée pourraient réduire sensiblement cet avantage : les conditions linguistiques d'une extension des pratiques scolaires bilingues peuvent alors sembler encore fragiles.

### 3. Critères du CAD de l'OCDE

#### 3.1. Pertinence

La pertinence thématique du projet pilote ne pose pas d'interrogations de principe. Elle s'appuie sur des études antérieures, en particulier sur LASCOLAF et s'inscrit dans un mouvement d'ensemble associant des préconisations fondées sur une meilleure connaissance des mécanismes des premiers apprentissages (approches psycho et socio-pédagogiques et apport récents des neurosciences) et plusieurs d'initiatives allant dans le même sens : l'USAID fait de l'approche bilingue de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un axe essentiel de sa stratégie, de nombreuses ONG proposent des appuis et des expérimentations, des expériences déjà anciennes ont été développées dans de nombreux pays. Le projet pilote a vu le jour avec le soutien du PME et avec celui de l'AFD. Tous ces éléments vont dans le sens d'un jugement positif de la pertinence thématique du projet évalué.

Toutefois, le principe du projet pilote étant l'expérimentation et l'évaluation, sa pertinence n'est totale que si toutes les conditions du protocole expérimental sont satisfaites dans les faits et si le protocole d'évaluation est suffisamment unifié pour permettre la comparaison des résultats sur les mêmes bases dans les différents pays de l'expérience. L'examen de l'exécution du projet montre que cela n'a pas tout à fait été le cas.

#### 3.2. Cohérence

Une modification du régime des langues en usage dans les écoles d'un pays peut se justifier pour des raisons d'efficacité des apprentissages, mais elle doit rentrer en cohérence avec les orientations plus générales des politiques scolaires du pays et surtout avec ses politiques linguistiques. Les réformes des langues d'apprentissage peuvent devenir porteuses de postures ou de revendications identitaires et c'est pourquoi de nombreux gouvernements sont hésitants pour aller d'une expérimentation, même prometteuse, à une extension du bilinguisme scolaire.

Eu égard à ses dimensions financières modestes, le projet pilote a entendu ne porter que sur une langue nationale par pays, en laissant le choix aux autorités nationales sans leur proposer d'études ou d'appuis techniques leur permettant d'instruire la question dans toute sa complexité<sup>72</sup>. Il a entendu ainsi faire comme si les langues d'enseignement pouvaient être choisies et promues sans autre considération que celle de l'efficacité didactique. Il n'y a malheureusement pas de possibilité de réduire ainsi la réflexion. Le projet pilote ne peut donc rentrer en cohérence avec les perspectives de développement ultérieures que si, par ailleurs, une réflexion politique nationale sur l'usage des langues et les risques de détournement identitaire peut se mener et s'appuyer sur des analyses précises, sociologiques, historiques et

---

<sup>72</sup> Même si dans la plupart des pays, l'expérimentation a porté sur une langue véhiculaire très largement utilisée.

politiques. Offrir aux pays un appui dans ce domaine aurait apporté de meilleures garanties de cohérence au projet pilote.

### 3.3. Efficacité

Prouver l'efficacité de la méthode expérimentée était l'un des objectifs du projet pilote. L'évaluation des performances des enfants, menée avec l'appui du CREN va en ce sens, mais son absence d'uniformité entre les différents pays et dans le choix des échantillons témoins réduit la lisibilité des résultats, dont on ne peut pas dire après coup, avec certitude, ce qu'ils prouvent. Le choix par les pays d'écoles pilotes dans lesquelles les conditions d'apprentissage sont sensiblement meilleures que dans les standards nationaux amenuise aussi la portée positive des résultats observés.

Pour ce qui est des conditions de l'expérience, l'évaluation relève que, faute d'une coordination et d'un pilotage suffisamment précis des activités, faute également de financements, le projet pilote a manqué d'efficacité dans la diffusion des outils nécessaires aux enseignants dans les classes.

### 3.4. Efficience

L'efficience du projet pilote est difficile à estimer. Le rapportage financier étant peu consolidé et peu lisible, il n'est pas facile d'établir une relation claire entre les moyens mobilisés et les résultats obtenus. Il semble cependant que la souplesse du pilotage a amené certaines des activités à se diluer sur un nombre plus grand d'acteurs et de bénéficiaires que celui initialement prévu, de sorte que les fonds ont souvent manqué pour que les activités aient pu atteindre une dimension minimale critique. C'est ainsi que les supports pratiques destinés aux enseignants ont manqué ou n'ont été distribués que dans des quantités insuffisantes, et que certaines formations nationales n'ont pas été réalisées.

### 3.5. Viabilité et pérennité

Le format du pilote a d'abord répondu au souhait des concepteurs de tester une approche pédagogique utilisant le bilinguisme pour la lecture et l'écriture. La courte durée des financements et leur montant modeste ont de fait conforté ce choix et déterminé le nombre d'écoles pilotes par pays. La viabilité et la pérennité d'un tel projet pilote tiennent (i) aux partenariats (ii) à la communication et aux plaidoyers. Ces deux points ne sont pas les points forts de l'opération.

Le projet pilote a eu globalement peu de succès dans sa recherche de partenariats extérieurs et ses efforts de communication n'ont pas suffi à ce que l'on puisse entendre un écho clair et fort de l'expérience dans les planifications sectorielles de certains pays, ni auprès des services en charge de la pédagogie ou de la planification.

## 4. Conclusions

## **Formation et dotations en supports pédagogiques**

Les formations et dotations en supports pédagogiques dans les classes sont au cœur de la construction du projet. L'évaluation a relevé la bonne appréciation, sauf exception, des formations régionales et nationales (qualité du contenu qui répond aux préoccupations des formés et professionnalisme des formateurs), ainsi que des supports pédagogiques. L'organisation des formations nationales a fourni un terrain favorable au partage d'expérience et permis un enrichissement continu pour les formés comme les formateurs. Un consensus se dégage sur les quelques sujets devant faire l'objet d'un approfondissement, le plus important étant le transfert entre langues.

Cependant, plusieurs réserves relativisent fortement ce premier bilan positif.

La mise en œuvre des formations diffère de sa conception d'origine : si ces modifications sont apparues légitimes, au niveau régional comme national, elles ont pesé sur les ressources d'ensemble du projet et les financements disponibles pour les sessions de formation.

D'importantes disparités ont été observées dans les huit pays partenaires sur (i) la tenue effective des formations des maîtres, (ii) le niveau d'équipement documentaire des maîtres à l'issue des formations et (iii) les dotations en supports pédagogiques dans les classes, pour les maîtres et les élèves. Or, ces facteurs sont essentiels au bon déroulement de l'expérimentation et l'appui aux enseignants pour la conduite quotidienne des classes.

De même, suivant les pays, les équipes formées sont inégalement restées en place dans leurs fonctions, ce qui a pu nuire à la mise en œuvre du projet.

Enfin, l'évaluation a relevé l'insuffisance du suivi de proximité des enseignants, qui est une faiblesse récurrente des systèmes éducatifs dans les pays partenaires du projet.

## **Expertise**

ELAN et le projet pilote se sont appuyés sur des expertises incontestables en linguistique, didactique et pédagogie. Au-delà des productions scientifiques, ces expertises ont accompagné le lancement du projet pilote, l'encadrement des formations, la définition des outils et supports pédagogiques et le suivi pédagogique des classes pilotes. En parallèle, l'équipe technique ELAN de l'OIF a appuyé au quotidien la mise en œuvre du projet et effectué des missions de suivi dans les pays. Les entretiens menés par l'évaluation et la documentation du projet attestent du caractère indispensable de ces interventions.

Celles-ci n'ont cependant produit que peu de synthèses et d'analyses thématiques sur les principaux enjeux et défis du projet. Il n'est pas exclu que des réflexions et analyses aient été menées par les différents partenaires du projet mais celles-ci n'ont pas été formalisées ni consolidées. Par ailleurs, les outils de compilation et de partage des expériences et des bonnes pratiques n'ont pas été utilisés (plateforme collaborative) ou ne sont pas encore totalement fonctionnels (réseau lecture, base documentaire en ligne).

## **Gouvernance et pilotage**

Au niveau international, le CCI n'a pas fonctionné comme prévu en raison de modalités trop lourdes, des alternatives ont été mises en place de manière pragmatique avec une participation cependant inégale de ses membres, et le CO s'est réuni de moins en moins souvent au fil des années. Au-delà de ces observations factuelles, le défaut principal de pilotage et de gouvernance observé tient aux réorientations et aux évolutions des activités du



projet insuffisamment anticipées et documentées (sessions de formations, évaluation des performances des élèves, phase de capitalisation et d'analyse précédant la phase d'expérimentation).

Dans les pays, les comités de pilotage n'ont pas fonctionné, le cas des comités techniques est plus variable, le principal facteur de leur succès opérationnel semblant résider dans la stabilité d'un noyau restreint de membres et leur collaboration avec les experts du CSI ou nationaux quand nécessaire. Dans certains pays, les représentations locales de l'AFD et de l'AUF, pourtant respectivement co-financeur et opérateur délégué du projet, ne sont pas régulièrement informées ni associées à la mise en œuvre du projet.

Le rapportage des instances internationales de coordination et de pilotage est abondant, il correspond au rythme de réunion des instances et est conforme aux nécessités de rendu de compte. En revanche, l'absence d'un rapportage régulier au niveau des pays n'est pas entièrement compensée par le rythme espacé des missions de suivi des plans d'action et d'encadrement pédagogique. Il en résulte des difficultés à suivre le déroulement du projet et apprécier certains indicateurs du cadre logique de manière précise.

Au niveau financier, deux principales difficultés ont été relevées, les problèmes de mise à disposition des fonds et de préfinancement et l'absence d'un rapportage financier consolidé ; ce manque n'a pas permis de suivre l'évolution des dépenses par ligne d'activité et par source de financement, et d'estimer le caractère d'efficience des différentes activités du projet.

### **Implication et adhésion des pays et développement de partenariats**

Dans les trois pays de mission, les travaux sectoriels sont en cours de révision, il est donc difficile d'être précis sur la place que pourraient prendre les questions de bilinguisme dans les nouveaux documents sectoriels, et sur leurs développements opérationnels. Pour l'ensemble des pays, il est également complexe d'aller au-delà d'affirmations politiques en faveur du bilinguisme parfois relevées dans les plans sectoriels en cours. Sous ces réserves, l'évaluation a établi que les liens sont assez tenus et variables suivant les pays entre le projet pilote et le dialogue et les instruments sectoriels.

La question du choix de la langue d'expérimentation pour le projet pilote a amené l'évaluation à formuler deux remarques principales.

La première tient à la différence constatée dans les trois pays de missions entre les intentions et les réalités du projet concernant les processus du choix de la langue et des écoles pilotes ; ce choix a relevé davantage de procédés administratifs usuels que d'un processus participatif. Cet état de fait coexiste avec une appréciation positive des parents d'élèves rencontrés sur les performances et le bien-être à l'école de leurs enfants.

La deuxième porte sur l'absence, dans les documents et la vie du projet, de liens entre le bilinguisme scolaire et les aspects plus étendus des pratiques et des politiques des langues. Il est difficile de démêler les aspects pédagogiques et linguistiques du projet, les seconds sont les moins aboutis dans les documents du projet et font l'objet des interrogations les plus nombreuses dans les pays : limites des lexiques soulignées par tous les enseignants, manque de supports en langues africaines, questions des transferts entre langues.

Au-delà d'interventions en faveur du bilinguisme par le biais d'évènements formels et de colloques et publications scientifiques, le bilan des activités de communication, de plaidoyer et de partenariats extérieurs avec d'autres institutions est plutôt mitigé.

### **L'observation des résultats du projet**

L'évaluation des performances des élèves des classes pilotes classe les pays en trois groupes, selon le niveau de relations testées à l'avantage des classes pilotes : (i) un groupe où les progrès sont nombreux : la RDC, le Sénégal, le Bénin et le Niger ; (ii) un groupe où les progrès sont plus modestes : le Burundi, le Mali et le Cameroun ; (iii) le Burkina Faso, pays dans lequel aucune relation en faveur des classes pilotes n'est observée.

La conduite de cette évaluation a cependant rencontré plusieurs types de difficultés : redimensionnement du périmètre géographique (huit pays au lieu de quatre) et thématique (suppression d'items importants dans le protocole d'évaluation ; variabilité de la nature des échantillons témoins) ; déperdition importante d'effectifs dans les classes d'expérimentation et témoins ; décalage par rapport au chronogramme prévu (pas d'utilisation des rapports d'étape pour modifier la méthodologie de l'expérimentation). Ces difficultés, ajoutées aux conditions particulières de fonctionnement qui ont été garanties aux classes ELAN par les ministères partenaires, entraînent des interrogations sur la lisibilité des résultats obtenus, et la possibilité de les utiliser pour des actions de communication et de plaidoyer.

Les effets du projet pilote sur les niveaux d'abandon et de redoublement n'ont pas pu être évalués pour des raisons de méthodologie et d'absence de données disponibles.

### **Caractère pilote du projet et possibilités d'extension d'un enseignement bilingue**

Il ressort des analyses précédentes que les conditions de mise en œuvre du projet pilote n'ont pas été entièrement remplies : un certain nombre de formations nationales n'ont pas eu lieu ou ne se sont pas déroulées comme prévu, les supports pédagogiques ont parfois été produits et distribués avec retard, voire pas du tout. Symétriquement, les missions ont montré que les pays ont accordé des conditions exceptionnelles aux classes pilotes, au regard des situations habituelles des écoles. Cette situation questionne les possibilités et les conditions d'extension du projet.

Le projet pilote et le projet ELAN dans sa phase 1 ont déjà été confrontés à certaines difficultés : la mobilité et les critères d'affectation des enseignants, la taille des cohortes d'enseignants à former (plus de cohortes d'enseignants que prévu, formation sur le tas des encadreurs), la faiblesse de l'encadrement de proximité.

En raison du périmètre réduit de l'expérimentation, d'autres caractéristiques des systèmes éducatifs n'ont pas interféré avec la conduite projet pilote. Néanmoins, la phase d'extension va devoir en tenir compte : classes multigrades, sureffectifs et pédagogie des grands groupes, pratique élevée du redoublement, mobilité des enfants lié à la mobilité de la famille.

## **5. Recommandations**

### **Questions de gouvernance et de pilotage**

➤ Au niveau international

Il est important d'instaurer et de tenir un rythme routinier de réunion du CO (semestriel par exemple) à la fin de faciliter et documenter un suivi d'ensemble régulier des activités du projet, tout en aménageant des possibilités de réunions ad-hoc. Le déménagement de l'équipe projet à Dakar en août 2017 nécessitera l'organisation de vidéo-conférences. L'évaluation recommande par ailleurs que les éventuelles décisions de réajustement des activités et/ou du budget du projet soient décrites et argumentées dans les compte-rendus de ces réunions, ou fassent l'objet d'un compte-rendu particulier si elles interviennent entre deux réunions.

Des alternatives intéressantes au format original du CCI ont été testées pendant la conduite d'ELAN 1 et du projet pilote : calage sur la réunion de la CONFEMEN, utilisation d'évènements formels du projet. Ces alternatives, ainsi que d'autres options, doivent continuer d'être explorées afin de fournir un cadre indispensable de discussion et de partage avec l'ensemble des pays et les partenaires qui ne siègent pas au CO. Ce point paraît essentiel pour un projet impliquant plusieurs pays et institutions. A défaut d'assurer la présence physique de tous lors de ces réunions, il est nécessaire de garantir une bonne circulation de l'information et une implication des différents partenaires dans les activités les concernant.

➤ Au niveau national

L'architecture de la gouvernance au niveau national doit être en partie repensée. Une présence proactive de la représentation d'ELAN dans les instances du dialogue sectoriel serait plus efficace que l'installation ou la prolongation de comités de pilotage séparés. Ce point doit faire l'objet d'une discussion dans chaque pays, adaptée au contexte national ; en effet, chaque pays a défini ses propres instances (politiques, opérationnelles, groupes de travail thématiques) et règles de fonctionnement (rôles et mandats, niveau de représentation, rythme de réunion), et les points d'entrée du projet ELAN peuvent être différents suivant les pays. Le principe reste cependant le même : ELAN ne doit pas être compris et fonctionner comme un projet « satellite » mais une partie prenante du dialogue sectoriel sur les questions de qualité, de formation, de curricula et d'organisation du système éducatif. Un rapprochement avec le chef de file des partenaires en éducation, éventuellement via l'AFD (cf. ci-dessous), peut appuyer la réalisation de cet objectif.

Dans le même esprit, les comités techniques auraient avantage à fonctionner sur une base restreinte mais opérationnelle et à assurer une collaboration régulière avec le groupe d'experts. La structuration du comité technique et le positionnement du point focal, idéalement dans une direction centrale dotée de moyens, doivent également être discutés au cas par cas avec les autorités nationales.

➤ Rapportage et suivi

Il est impératif d'améliorer le rapportage et le suivi techniques et financiers à la fin de documenter régulièrement la mise en œuvre du projet. Un dialogue entre l'équipe technique de l'OIF et les comités techniques de chaque pays doit permettre de définir le mode de rapportage le plus approprié. L'évaluation recommande que la mention formelle et précise des obligations de rendu de compte dans les nouvelles conventions de financement soit étudiée, en proposant en parallèle un appui à l'utilisation de ces outils, tant pour le rapportage financier que technique.

## **Expertise**

➤ Le rôle du groupe d'experts

Le groupe d'experts (GE, ancien CSI) a été renouvelé dans son fonctionnement et sa composition, avec un élargissement annoncé en termes de profils (spécialistes en sciences cognitives, pédagogie, didactique intégrée/convergente, concepteurs et éditeurs de matériel didactique, formation d'enseignants). Des stratégies précises d'identification et de mobilisation d'expertise, y compris parmi les capacités nationales de recherche, pourraient être développées ; l'identification et la fidélisation de linguistes serait un point d'attention particulier de ces stratégies.

Dans le cadre du cahier des charges du GE, l'évaluation recommande la rédaction d'une feuille de route opérationnelle qui (i) priorise quelques activités comme les travaux à mener sur l'élargissement des lexiques et les questions de transfert entre langues et (ii) mette l'accent sur la formulation de recommandations opérationnelles et la mise à disposition auprès des pays (comités techniques, formateurs, maîtres) de matériaux exploitables dans les classes.

Dans cet esprit, le rôle du GE devrait être renforcé sur le partage d'expérience et de bonnes pratiques, en lien avec les compétences scientifiques de ses membres, en exploitant les outils maintenant à disposition du projet (plateforme collaborative, réseau lecture, base documentaire en ligne).

➤ Les modalités d'évaluation des résultats des classes pilotes pour ELAN 2

La conduite des évaluations pendant le projet pilote a soulevé de nombreuses questions de fond qui devront être abordées : déperdition des effectifs, variabilité des résultats obtenus, hétérogénéité des classes témoins et lisibilité des résultats, faisabilité du suivi des indicateurs d'effet. L'évaluation recommande également que la réintégration des modules supprimés dans le premier protocole pour des questions de financement (auto-évaluation du bien-être scolaire et carnet de bord des pratiques pédagogiques des enseignants) soit discutée.

L'analyse de ces questions de contenu pourra s'accompagner d'une réflexion sur une implication plus poussée des expertises nationales dans les protocoles d'évaluation, sur la base de méthodologies internationales éprouvées et avec l'accompagnement d'une expertise extérieure.

## **Adhésion des pays et articulations entre le bilinguisme et la didactique des apprentissages**

➤ Développer une réflexion sur les langues au-delà de l'usage scolaire

L'évaluation recommande que le projet accompagne, par de l'expertise et des études, les pays sur une réflexion sociologique, juridique et politique sur les significations de l'usage des langues, et les appuie pour des prises de décisions sensibles tout en respectant leur souveraineté. Ces études pourront utilement associer experts universitaires nationaux et internationaux, et s'appuyer sur le réseau de l'AUF pour élargir le vivier d'expertise disponible.

➤ Les modalités et processus du choix des langues et des écoles pilotes

L'évaluation recommande de revoir les modalités et processus du choix des langues et des écoles pilotes dans les pays, afin de promouvoir une réelle implication des communautés concernées. Les critères et processus de choix vont être de plus en plus sensibles au fur et à mesure du déploiement de l'expérimentation, avec un nombre croissant de langues, d'écoles et d'élèves concernés. Les études précitées sur les usages des langues pourront appuyer ces travaux.

- Approfondir les aspects linguistiques du projet en phase 2

Le projet s'est saisi de la question du transfert entre langues en organisant une formation régionale en septembre 2016, les enseignants ont également formulé le besoin d'une documentation pratique contextualisée dans chaque L1. Une meilleure dotation des formateurs et enseignants en supports devrait également concerner les lexiques et tous supports en L1 qui permettent aux enseignants de varier leurs cours et de proposer différents textes à leurs élèves.

### **Conditions d'extension de l'enseignement bilingue**

- Mieux assurer les conditions de mise en œuvre du projet

Une construction précise des chronogrammes de travail, en tenant compte des antériorités nécessaires à chaque activité, peut aider à une meilleure mise en œuvre du projet. L'évaluation recommande d'étudier parallèlement les possibilités de moduler les rythmes de mise en œuvre du projet au rythme réel de disponibilité des financements et des capacités de chaque pays, afin d'éviter au maximum d'avoir des enseignants non formés et sans supports dans les classes.

L'évaluation recommande également que tous les partenaires prêtent une attention particulière aux budgets de formation pour assurer l'équipement documentaire des maîtres formés.

- Fluidifier les procédures et la mise à disposition des financements

Le montage institutionnel du projet ELAN le rend tributaire des procédures administratives et financières de l'OIF, cependant des modalités d'adaptation et d'anticipation doivent continuer d'être explorées. A titre d'exemple, la préparation en amont, par les parties nationales et internationales, de toutes les pièces nécessaires à l'engagement et l'exécution d'une activité, peut raccourcir certains délais. Cette réflexion va de pair avec la recommandation émise ci-dessus de revoir les modalités de rapportage.

- Initier des réflexions sur les conditions de l'extension par rapport aux conditions réelles des écoles du pays

Ces réflexions pourraient commencer par un travail documentaire sur l'état des lieux des systèmes éducatifs, en s'appuyant sur les bases statistiques et documentaires nationales : pourcentage et répartition des classes multigrades, taille des classes et répartition des sureffectifs, niveau et répartition du redoublement et procédures (affectation des enseignants, encadrement de proximité). Menés dans les pays qui prévoient une extension prochaine de l'enseignement bilingue, ces travaux fourniront un cadre pour une analyse de faisabilité.

- Opérer un rapprochement opérationnel avec les agences locales de l'AFD et de l'AUF

L'AFD tient souvent dans les pays un rôle prépondérant dans les travaux sectoriels en éducation, même quand elle n'est pas officiellement chef de file : elle constitue donc un canal d'information privilégié sur l'état du dialogue sectoriel, peut offrir un espace de communication et de plaidoyer auprès des groupes locaux des partenaires en éducation et éventuellement l'accès à des financements additionnels, dont le C2D dans certains pays. Une meilleure association de l'AFD dans la mise en œuvre du projet nécessitera en retour une

implication plus importante des agences locales, alors que les projets multi-pays sont usuellement plutôt gérés directement par le siège de l'AFD.

L'AUF peut ouvrir au projet de nouvelles perspectives sur l'expertise disponible. La collaboration programmée entre les projets ELAN et IFADEM fournira un premier terrain de rapprochement.

## ANNEXES

### Annexe 1 – Méthodologie

Cette annexe est destinée à relier les constats exposés dans la note de synthèse aux critères et aux indicateurs retenus par les consultants dans la note de méthodologie pour construire leurs réponses aux questions évaluatives, ainsi qu'aux instruments d'évaluation employés pour les relier aux sources d'information.

La note de méthodologie avait été rédigée à la suite d'une première exploration de la documentation et d'une série d'entretiens préliminaires. La conduite de la suite de l'exercice aurait pu éventuellement se révéler assez distante des prévisions méthodologiques, certaines pistes auraient pu se révéler infructueuses. Cela n'a pas été le cas. Cependant, les consultants ont rencontré quelques difficultés du fait du caractère parfois incomplet ou lacunaire de la documentation de suivi de projet et, par exemple, ils ont manqué d'informations sur les coûts qui leur auraient permis, comme cela avait été prévu, de se prononcer sur l'efficacité des formations dispensées. Ils se sont également heurtés à quelques difficultés pour la réalisation d'entretiens. Parmi ces difficultés, le refus des experts du CREN de se prêter à l'exercice.

Les consultants n'ont relevé aucun cas dans lequel les différentes sources d'information auraient été discordantes ou contradictoires. Lors de la réunion du comité de pilotage de l'évaluation le 28 juin, l'équipe du projet a dû reconnaître globalement les constats énoncés dans la note de synthèse, dont aucun ne semblait contraire aux perceptions que cette équipe avait déjà. Ces constats ont demandé à être parfois clarifiés, développés et davantage spécifiés selon les contextes des pays auxquels ils se rapportent.

Pour autant, on ne peut pas exclure que certaines réalités aient échappé aux consultants, pour deux raisons :

- Le choix des pays de mission (Sénégal, Cameroun, Niger) a été dicté par de multiples contraintes (difficultés matérielles pour la RDC, suspension du Burundi des instances de l'OIF, question de positionnement des consultants au Burkina-Faso, où ils venaient d'accompagner les travaux de planification sectorielle) de sorte qu'il reste possible que les observations faites en mission aient un caractère assez spécifique ne permettant pas de tirer des conclusions très générales.
- Le rapportage des activités dans les pays est assez lacunaire et il est possible qu'ainsi, des réalités particulières à certains pays dans lesquels les consultants ne se sont pas rendus n'aient pas pu être prises en compte.

C'est par conséquent avec prudence qu'il faut lire les constats opérés.

Les termes de référence, puis, à leur suite, la proposition technique du Vif du Sujet et la note de méthodologie des consultants, présentaient le travail d'évaluation en trois dimensions :

- Une analyse selon les cinq critères du CAD de l'OCDE
- Un questionnaire thématique en sept questions évaluatives
- Une analyse de l'atteinte des indicateurs retenus dans le cadre logique initial du projet pilote.

La note de méthodologie indiquait que : « *l'évaluation selon les critères du CAD de l'OCDE est en partie un sous-produit des entrées thématiques, à la condition d'orienter convenablement les critères de jugement ou les indicateurs permettant de répondre à ces questions.*

*Le troisième constat est en revanche que deux des critères du CAD de l'OCDE, la pertinence et la cohérence, demandent, pour une appréciation complète, une attention particulière à la conception du projet, alors que les questions que les termes de référence développent autour de la dimension thématique de l'évaluation s'adressent plus à son exécution ». C'est ainsi que la note de synthèse a présenté les premières orientations de l'évaluation, mais il faut relever qu'en fait, des interrogations sur la conception du projet sont apparues, de façon récurrente, pour le traitement des sept questions évaluatives.*

L'analyse de l'atteinte des indicateurs retenus dans le cadre logique initial du projet pilote a pu être présentée dans la note de synthèse. Elle s'accompagne de deux séries de réserves, qui avaient été anticipées :

- L'évaluation des compétences des enfants reste difficile à lire et à interpréter (voir note de synthèse)
- Les indicateurs globaux d'effets n'ont pas fait l'objet d'un suivi pendant l'exécution du projet pilote, ils sont difficiles à renseigner, peu significatifs et mal reliés aux activités financées. Il s'agit là d'un problème relatif à la conception initiale du projet.

Les pages suivantes reprennent les indicateurs et critères identifiés dans la note de méthodologie, en les mettant maintenant en relation avec les constats opérés.

### Question évaluative n° 1. Dispositif de formation

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
Efficacité : nombre et profils des personnes formées	Revue documentaire, rapports du projet	Pas de centralisation de l'information sur le nombre et le profil des personnes formées dans les sessions nationales : mémoire volatile. Aucun cas de profil inadéquat n'a été rapporté.
Efficacité : adéquation des profils des bénéficiaires aux ambitions du projet	Entretiens de la phase 2, entretiens en cours de mission de terrain	Entretiens en mission : enseignants militants et motivés pour la plupart ; certains cas de profils linguistiques inadéquats (L1 n'étant pas la langue maternelle de



		l'enseignant, ou maîtrise insuffisante).
Efficacité : disponibilité et qualité des supports, adaptation des supports aux particularités de la langue L1	Entretiens de la phase 2 (opinion des acteurs et pilotes), entretiens en cours de mission de terrain, examen des supports à la même occasion et à l'appui des entretiens	Congruence des observations sur le manque de supports diffusés à la faveur des formations, situation meilleure au Niger cependant Lexiques insuffisamment riches, nécessité de mieux aborder et documenter les questions de transfert entre L1 et L2
Efficacité : réemploi des contenus de formation	Revue documentaire : rapports de suivi pays Observations (si possible) et entretiens pendant les missions de terrain	Peu de données sur ce thème dans les rapports de suivi-pays ; entretiens mission de terrain : réemploi des contenus didactiques et pédagogiques des formations, plus mitigés sur le contenu linguistique ; insistance des enseignants et des formateurs nationaux sur les difficultés du transfert L1-L2, pour lequel ils s'estiment insuffisamment accompagnés
Création d'une communauté d'intérêt ou de recherche	Revue documentaire ; entretiens deuxième phase	La mise en ligne de l'état des lieux n'est pas réalisée en juin 2017, elle aurait pu fournir une occasion de collaborations. Les entretiens témoignent de quelques contacts pérennes entre les participants aux formations régionales et nationales ; ces contacts n'ont pas pour cadre une organisation structurée,

		et appuyée par les membres du CSI
Efficienc e : mobilisation des moyens disponibles	Revue documentaire : rapports de suivi du projet	Caractère lacunaire et complexe du rapportage financier. Beaucoup de difficultés et de retards signalés dans la mise à disposition des fonds, et dans le rapportage financier.
Efficienc e : estimation des coûts unitaires des formations et comparaison	Revue documentaire : rapports de suivi du projet Entretiens sur documents (exécution des PSE) lors des missions de terrain	Dans l'état de la documentation fournie, il n'est pas possible de reconstituer ces coûts unitaires et donc de se prononcer sur l'efficienc e
Masse critique de bénéficiaires	Entretien avec les responsables nationaux de projets et avec les services pédagogiques lors des missions de terrain	Masse critique non atteinte. La multiplication des cohortes en cours d'expérimentation n'avait pas été prévue dans la conception du projet et n'a pu être accompagnée que par des réaménagements budgétaires. Le turn-over des enseignants n'a pas non plus été intégré. Plusieurs cas relevés d'insuffisance du nombre d'enseignants formés.

### Question évaluative n° 2. Coordination, pilotage, suivi

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
Gouvernance : régularité de la tenue des diverses instances, établissement et circulation de documents à cette occasion	Revue documentaire (documents de suivi de projet), entretiens de la seconde phase, missions de terrain pour les instances nationales	Instances internationales : Régularité des réunions du CCI mais changement du mode d'organisation, espacement des réunions du CO. Rapportage régulier

		<p>suite aux réunions de ces deux instances</p> <p>Instances nationales : Echec de la mise en place des comités de pilotage, expérience plus mitigée sur les comités techniques</p>
<p>Gouvernance : prises de décision de pilotage par les instances de projet, au vu d'une information de suivi pertinente et récente</p>	<p>Revue documentaire (documents de suivi de projet), entretiens de la seconde phase, missions de terrain pour les instances nationales</p>	<p>Plusieurs réorientations importantes ou actées par ces instances, mais cet ensemble de décisions est peu documenté.</p>
<p>Suivi et évaluation : production régulière et partage d'informations sur l'exécution du projet : abondance, fréquence, précision</p>	<p>Revue documentaire (documents de suivi de projet), entretiens de la seconde phase, missions de terrain pour les instances nationales</p>	<p>Insuffisance du rapportage national, centré sur l'exécution financière et rencontrant beaucoup de difficultés sur ce terrain.</p> <p>Le suivi de l'exécution technique repose principalement sur les missions de suivi des plans d'action et pédagogique.</p>
<p>Renforcement des capacités des Ministères : existence et qualité d'un diagnostic préalable, identification des fonctions concernées</p>	<p>Entretiens de la seconde phase Missions de terrain</p>	<p>Pas de trace de diagnostics de capacités des Ministères réalisés à la faveur du projet</p>
<p>Renforcement des capacités des Ministères : création de capacités nouvelles adaptées à la problématique de l'apprentissage bilingue</p>	<p>Entretiens de la seconde phase Missions de terrain</p>	<p>Entretiens et missions ont montré la création de capacités chez les enseignants et les formateurs nationaux, mais rien de tel sur la gestion du déploiement de l'enseignement bilingue.</p>

### Question évaluative n° 3. Partenariats

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
<p>Synergie avec les programmes sectoriels de l'éducation, la politique linguistique et culturelle des Etats ayant accueilli le projet : cohérence entre les ambitions du projet et les autres documents nationaux ; recherche de synergies au sein du Ministère sectoriel et auprès d'autres institutions publiques</p>	<p>Revue documentaire (les consultants disposent des PSE de la plupart des pays concernés) et entretiens de la seconde phase</p>	<p>Examen des PSE : intentions inégalement précises sur l'emploi des LN, lien probable avec le statut juridique des langues dans les pays, écho faible des principes développés par ELAN dans les documents stratégiques nationaux Entretiens : peu de liens suivis entre les porteurs d'ELAN et ceux des stratégies nationales de développement de l'éducation. Constats contrastés suivant les pays.</p>
<p>Synergies avec d'autres programmes nationaux d'amélioration de la qualité : cohérence entre le projet et ces programmes, emploi de démarches communes ou similaires</p>	<p>Entretiens de la phase 2, à distance pour certains pays non couverts par les missions de terrain, avec les services pédagogiques et ceux chargés de la stratégie sectorielle ; sur place pendant les missions de terrain</p>	<p>Quelques relations fonctionnelles avec des projets similaires (Sénégal : ARED, emploi par les classes pilote ELAN des documents ARED, faute de documents ELAN, Niger : lien avec d'autres programmes quand des écoles sont les mêmes lieux d'expérimentation).</p>
<p>Partenariats avec des projets portés par d'autres partenaires : existence de projets d'extension ou de duplication des expériences, existence de cofinancements</p>	<p>Entretiens de la phase 2, à distance pour certains pays non couverts par les missions de terrain, avec les partenaires techniques et financiers et les services chargés de la stratégie sectorielle ; sur place pendant les missions de terrain.</p>	<p>Pas de suite aux tentatives de partenariats avec le BIE/UNESCO et avec les projets financés par USAID.</p>

#### Question évaluative n° 4. Implication, participation, adhésion

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
Evolution des documents stratégiques des pays en matière de langues à l'école, d'édition, de culture, postérieure à l'instruction du projet	Revue documentaire : Programmes sectoriels Entretiens de la seconde phase	Evolution des PSE : voir question précédente. Les consultants n'ont pas trouvé de cas où une nouvelle politique d'édition ou de promotion des LN serait postérieure à l'instruction du projet.
Prise en charge sur ressources nationales d'activités concourant à l'expérimentation ou à l'extension du bilinguisme scolaire	Revue documentaire : plans d'action adossés aux programmes sectoriels	Le financement des expériences bilingues et même des extensions (Sénégal) se font quasiment en totalité sur des ressources extérieures
Perceptions de l'éducation bilingue	Entretiens pendant les missions de terrain : groupes local de parents, fédération nationale d'APE, enseignants, représentants des associations nationales des professeurs de français	Les personnes rencontrées dans les missions de terrain ont tous exprimé une perception très positive de l'enseignement bilingue, y compris les associations nationales de professeurs de français (Sénégal) et y compris des parents d'élèves non locuteurs de L1 et informés tardivement de l'emploi de L1 dans la classe (Cameroun, Sénégal). Les autorités éducatives portent un discours très volontariste, en contraste cependant avec le contenu des PSE et le niveau des financements nationaux.

## Question évaluative n° 5. Expertise

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
Bonnes pratiques : Existence et diffusion d'un relevé de bonnes pratiques ; rôle des experts mobilisés dans cette réalisation ; notoriété de leurs interventions.	Revue documentaire : documents et rapports de projet Entretiens de la seconde phase	Quelques traces de relevé de bonnes pratiques dans les rapports au PME mais pas de capitalisation d'ensemble ; pas d'outils de capitalisation
Méthodologie d'enseignement : Mise en route de travaux pédagogiques préparatoires ou d'accompagnement ; rôle des experts mobilisés dans cette réalisation.	Revue documentaire : documents et rapports de projet Entretiens de la seconde phase Entretiens pendant les missions de terrain	Existence et bonne diffusion du guide de méthodologie, apprécié par les enseignants. Conclusions favorables du rapport d'évaluation Proudfoot-Simard
Méthodologie d'enseignement : Existence (pour l'ensemble des pays ou dans chacun) d'un protocole d'expérimentation de nouvelles méthodologies de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, employant les langues nationales ; rôle des experts mobilisés dans cette réalisation.	Revue documentaire : documents et rapports de projet	Idem ; le rôle des experts est surtout cité dans les entretiens pour leur participation dans les formations régionales
Méthodologie d'enseignement : Existence de pratiques d'évaluation et diffusion des résultats ; rôle des experts mobilisés dans cette réalisation	Revue documentaire : documents et rapports de projet	L'évaluation des performances des enfants a été réalisée par les experts du CREN ; réalisée sur des bases différentes selon les pays elle reste difficile à interpréter et n'est pas employée comme support de plaidoyer dans les pays
Renforcement des capacités nationales : résultats des activités réalisées par le projet en termes de structuration administrative : création de postes dédiés, diffusion de guides, activités régulières en	Revue documentaire : documents et rapports de projet Entretiens de la seconde phase Entretiens pendant les missions de terrain	La revue documentaire et les entretiens ne font pas état d'autres renforcements de capacités que ceux dont les enseignants ont bénéficié ; les besoins

lien avec les objectifs du projet et réalisées par les autorités nationales		en capacités de gestion générés par une éventuelle extension des pratiques bilingues ne semblent pas avoir été pris en charge par le projet.
---	--	--

### Question évaluative n° 6. Atteinte des résultats attendus du projet pilote

Voir l'introduction de cette annexe et la note de méthodologie : les indicateurs de résultats étant définis dans le cadre logique, il n'y avait pas lieu ici d'en proposer d'autres.

### Question évaluative n° 7. Perspectives de déploiement de l'enseignement bilingue

Critères et indicateurs	Sources et instruments d'enquête	Constats
Engagement du secteur de l'éducation en faveur de l'amélioration des apprentissages en lecture et écriture : prévisions du plan sectoriel de l'éducation ou d'autres documents stratégiques nationaux	Revue documentaire	Nombreuses mentions de cette préoccupation dans les PSE, plus rarement reliées à la question des LN.
Curriculum bilingue : Analyse opérée par les services en charge des stratégies sectorielles, existence d'une demande sociale ou de réticences, capacités nationales en matière de curricula, intérêt des universités ou centres de recherche pour un appui linguistique et technique	Entretien avec les services en charge des stratégies sectorielles et de la pédagogie, lors des missions de terrain ; quelques entretiens supplémentaires à distance	Documents sectoriels et missions de terrain : travaux sur le curriculum engagés à des niveaux divers selon les pays ; il reste difficile d'identifier l'influence du PP sur ces décisions. Les ministères ne disposent pas d'instrument spécifique d'écoute de la demande ou des réticences sociales sur cette question.
Formation des enseignants : Existence d'un dispositif pérenne de formation des enseignants	Revue documentaire : documents de projet Entretiens en cours de mission et à distance	Les dispositifs de formation employés par le PP ont été spécifiques et créés pour la circonstance.
Pilotage et encadrement : degré d'implication des corps	Revue documentaire : documents de projet	La faiblesse du suivi de proximité est soulignée

<p>d'encadrement pédagogique ou administratif lors de la phase pilote du projet</p>	<p>Entretiens en cours de mission et à distance</p>	<p>dans la plupart des rapports de suivi. Missions : engagement des hiérarchies dans les équipes du projet (formateurs nationaux et bénéficiaires des formations nationales), mais pas au-delà.</p>
---	---	---



## Annexe 2 – Fiche pays Cameroun

### **I/ Quelques données essentielles**

Nombre et situation des écoles pilotes : 10 écoles dans la région du Centre (région de la capitale Yaoundé).

Langue choisie pour le projet pilote : Ewondo.

L'ewondo est considéré comme langue véhiculaire dans les régions du Centre, du Sud et de l'Est. Dans le projet ELAN, trois autres langues ont été retenues : le ffuldè (région de l'Extrême Nord), le bassa (régions du Centre et du Littoral) et le ghomala' (région de l'Ouest).

#### Gouvernance

Positionnement institutionnel du point focal : le point focal est Mr. Mbouda, Sous-directeur de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales au MINEDUB.

Structures de gouvernance locale :

- Le comité technique est composé de cadres du MINEDUB et d'universitaires. Il se réunit régulièrement selon les activités du projet pilote (travaux sur les supports pédagogiques, organisation des formations) ;
- Le comité de pilotage a été constitué mais s'est très peu réuni en raison de la difficulté à en réunir tous les membres et à en financer le fonctionnement (indemnisation des membres).

#### Résultats de l'évaluation du CREN

Ecoles pilotes : enseignement en ewondo et en français / Ecoles témoins : enseignement en français et en anglais.

Sur les 15 relations permettant d'apprécier les progrès des deux groupes, 9 sont neutres, 4 sont en faveur des pilotes et 2 en faveur des témoins. Le dispositif ELAN a eu un impact positif sur les relations suivantes : l'identification de phonèmes, connaissance des lettres en ewondo, l'identification des phonèmes en français et les performances en lecture en une minute en ewondo.

Le Cameroun fait partie, avec le Burundi et le Mali, du groupe de pays aux résultats intermédiaires, dans lesquels les progrès sont moins nombreux.

### **II/ Quelques constats issus de la mission**

#### ***Choix de la langue du projet pilote***

Le choix de l'ewondo comme langue d'usage dans la région du Centre n'est pas contesté.

Les écoles pilotes sont situées dans une zone de brassage linguistique, une situation courante dans les grandes villes qui constituent des pôles d'attraction économique.

Ceci conduit donc à ce que des enfants des classes pilotes viennent de familles non locutrices en ewondo, le projet n'a pas établi de statistiques à ce sujet pour les entrants en classe SIL lors du démarrage de l'expérimentation (première année de primaire). Or, il ressort des entretiens avec les parents d'élèves un défaut d'association et d'information sur l'enseignement en ewondo, ce point est confirmé par les missions de suivi de l'OIF ; dans certains cas, cela a même été constaté par les familles après la rentrée.

Plusieurs interlocuteurs de la mission (équipe ELAN nationale, PTF) ont par ailleurs souligné que le français est une langue d'échanges très répandue, au sein des familles, ce fait est également établi par l'évaluation du CREN.

Le croisement de ces deux observations interroge sur le choix des critères de l'expérimentation.

### ***Principaux points forts et opportunités***

- ✓ Stabilité du pool de formateurs régionaux : les mêmes quatre formateurs régionaux ont participé aux quatre sessions régionales de formation de 2013 à 2015, ce qui contribue sur la durée au renforcement des capacités et des savoir-faire des formateurs.  
L'accroissement non anticipé des cohortes d'enseignants à former au niveau national a cependant sollicité d'autres formateurs qui n'ont pas suivi les modules régionaux.
- ✓ Régularité de la tenue des formations nationales : les formations nationales d'enseignant se sont tenues en accueillant chaque année de nouvelles cohortes, à l'exception de quelques formations intermédiaires en cours d'année.
- ✓ Suivi et encadrement des classes pilotes : les enseignants bénéficient d'un suivi de proximité régulier. Ce suivi est cependant assuré par un corps d'inspection particulier, ce qui pose la question de sa croissance et/ou de ses modes de collaboration avec le corps régulier d'inspection dans la perspective d'une extension du projet.

### ***Principaux points faibles et difficultés***

- ✓ Faible équipement documentaire lors des formations nationales : les enseignants formés s'appuient principalement sur leurs prises de notes personnelles. Plusieurs déclarent également acquérir sur leurs fonds personnels des supports pédagogiques en ewondo.
- ✓ Difficultés dans la production et la distribution de supports pédagogiques : livrets de l'élève, guide du maître et manuels ont été distribués avec retard ou n'ont pas été produits pour les années correspondantes. Ces difficultés ont été constatées tout au long du projet pilote.
- ✓ Notoriété faible du projet : en dehors de la direction qui abrite le projet, celui-ci est peu connu au sein du MINEDUB (services de la planification) et par les bailleurs de fonds du secteur de l'éducation, y compris les partenaires directs du projet (AFD et AUF).

## Annexe 3 – Fiche pays Niger

### I/ Quelques données essentielles

Nombre et situation des écoles pilotes : 5 écoles dans la ville de Niamey, 5 écoles dans la ville de Maradi (chef-lieu de la région de Maradi, à 600 km de Niamey).

Langue choisie pour le projet pilote : Hausa.

Le hausa est une langue véhiculaire parlée par un peu plus de la moitié de la population nigérienne. Elle est utilisée dans les écoles bilingues ainsi que quatre autres langues nationales, qui sont le sonay-zarma, le fulfulde, le tamajaq et le kanuri.

#### Gouvernance

Positionnement institutionnel du point focal : le point focal est Mr Cherif Ari ABDOULKARIM, Directeur de la Recherche et de l'Équipement des Langues Nationales – DRELN - au MEP/A/PLN/EC.

Structures de gouvernance locale :

- Le comité de pilotage et le comité technique ont été créés par arrêté mais n'ont jamais été officiellement fonctionnels en raison de restructurations administratives au sein du ministère
- La conduite opérationnelle du projet a été assurée par les services en charge, en associant à l'occasion des universitaires et des pédagogues de l'ENS.

#### Résultats de l'évaluation du CREN

Écoles pilotes et écoles témoins : enseignement bilingue en hausa et en français.

Les résultats indiquent une meilleure progression des classes pilotes par rapport aux classes témoins pour 7 des 8 mesures considérées, soit en phonologie en français et en hausa, en connaissance des lettres en français et en hausa, et en compréhension orale en français.

Le Niger fait partie, avec la RDC, le Sénégal et le Bénin, du groupe de pays affichant les meilleurs résultats, même si le nombre de relations testées est moindre en raison de différents problèmes techniques rencontrés pendant l'évaluation (saisie et conduite, pas d'évaluation intermédiaire).

### II/ Quelques constats issus de la mission

#### ***Choix de la langue du projet pilote***

Le choix de la langue du projet pilote s'est porté sur le hausa, en raison du nombre très majoritaire de ses locuteurs au Niger (environ 80%) et de l'importance des études, recherches et supports élaborés dans cette langue.

Deux zones différentes d'expérimentation ont été volontairement retenues, une zone urbaine d'attraction et de mélange des populations (Niamey) et une autre zone urbaine mais de pratique purement hausa (Maradi). L'expérience en matière de bilinguisme a été un des critères de choix des écoles pilotes.

Dans les écoles pilotes visitées à Niamey, le recrutement des élèves a majoritairement porté sur des hausaphones (pratique du hausa en famille). Cependant, comme dans les deux autres

pays de mission, des parents rapportent avoir constaté l'apprentissage en langue nationale après la rentrée.

### ***Principaux points forts et opportunités***

- ✓ Expérimentation de longue date sur le bilinguisme et soutien des autorités : les études et recherches sur les langues nationales sont anciennes au Niger, des expérimentations ont lieu depuis le début des années 1970. Le soutien des autorités envers l'enseignement bilingue et les langues nationales est affiché clairement, ces thèmes ont été évoqués lors de la récente revue sectorielle de janvier 2017.
- ✓ Bon niveau de dotation en supports pédagogiques dans les classes pilotes : dans les établissements pilotes de Niamey, les classes ont été dotées de tous les supports pédagogiques prévus par le projet ; ce constat contraste avec les deux autres pays visités lors des missions. Elèves et enseignants de ces classes ont également accès à des supports de lectures variés en hausa (histoires, contes).
- ✓ Dynamisme des équipes enseignantes et d'encadrement : dans les établissements pilotes de Niamey, des regroupements pédagogiques (dits mini-CAPED) sont organisés très régulièrement avec les enseignants, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, ce dispositif n'est malheureusement pas mis en place à Maradi. Les mécanismes d'entraide et d'appui sur les enseignants les plus anciens et ayant suivi le plus de formations sont également vivaces.

### ***Principaux points faibles et difficultés***

- ✓ Pas d'évolution des expérimentations vers une mise à l'échelle : en dépit de l'ancienneté des expérimentations et de positions officielles favorables, le déploiement de l'enseignement bilingue n'est pas encore effectif. Comme souligné dans l'étude Lascolaf, la mise en œuvre de programmes en faveur de l'enseignement bilingue dépend exclusivement de fonds extérieurs. Par ailleurs, les différents projets extérieurs sont maintenus (NECS, CONCERN) en parallèle avec le programme national APS, sans prise de décision pour un programme unique.
- ✓ Conduite et suivi du projet pilote difficile dans les écoles de Maradi : Ces établissements ont fait l'objet d'un suivi beaucoup moins régulier et les missions internationales (suivi des plans d'action et encadrement pédagogique) ne s'y sont jamais rendues. La supervision opérée par la DRELN montre de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre de l'approche ELAN et des conditions matérielles de travail parfois insuffisantes.
- ✓ Mobilisation et décaissement des financements : la lenteur dans le décaissement des fonds et leur insuffisance ont engendré des difficultés dans la mise en œuvre du projet, cela a pesé en particulier sur l'organisation des formations nationales.

## Annexe 4 – Fiche pays Sénégal

### **I/ Quelques données essentielles**

Nombre et situation des écoles pilotes : 10 écoles de deux académies proches de Dakar (Rufisque et Thiès)

Langue choisie pour le projet pilote : Wolof

Le wolof est la langue véhiculaire la plus pratiquée dans l'ensemble du Sénégal.

#### Gouvernance

Positionnement institutionnel du point focal : le point focal est Mr. Djibril Diouf, directeur de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE)

Structures de gouvernance locale :

- Le comité de pilotage et le comité technique ont été établis mais pas de manière officielle par la publication d'un arrêté.
- Le comité de pilotage se réunit en général deux fois par an, plus des réunions extraordinaires en fonction des activités du projet.
- Le comité technique réunit des cadres des différentes directions du MEN ainsi que des universitaires ; il se réunit régulièrement, généralement sur une base restreinte de ses membres.

#### Résultats de l'évaluation du CREN

Ecoles pilotes : enseignement en wolof et en français / Ecoles témoins : enseignement monolingue en français.

Sur les 15 relations permettant d'apprécier les progrès des deux groupes, 2 sont neutres, 11 correspondent à des progrès significatifs du groupe pilote, une est en faveur du groupe témoin et une relation est plus complexe à analyser.

Le Sénégal fait partie, avec la RDC, le Bénin et le Niger, du groupe de pays aux résultats les plus favorables, dans lesquels les progrès sont les plus nombreux.

### **II/ Quelques constats issus de la mission**

#### ***Choix de la langue du projet pilote***

Le choix du wolof, langue véhiculaire répandue au Sénégal, n'est pas problématique dans une phase expérimentale. Ce choix ne semble pas susceptible d'être interprété comme portant une dimension identitaire propre à un groupe particulier de population. Cependant, la mission a pu observer que des enfants avaient été engagés dans l'expérimentation sans que l'information des familles ait été satisfaisante ni que leur accord ait été requis. Des enfants ne pratiquant pas le wolof dans leur famille sont ainsi dans les classes pilotes. C'est aussi le cas d'une enseignante rencontrée au cours de la mission.

### ***Principaux points forts et opportunités***

- ✓ Le Sénégal a connu depuis longtemps de multiples expérimentations sur l'emploi scolaire des langues nationales et bénéficie d'un soutien important de l'USAID en la matière. Les autorités ont marqué une option claire pour les approches bilingues dans les documents sectoriels
- ✓ Le wolof est abondamment utilisé à l'écrit, son étude savante est ancienne et stabilisée, cette langue se prête aisément à des usages scolaires.
- ✓ Les enseignants participant au projet pilote, sur une base volontaire, exercent dans de bonnes conditions matérielles et ils montrent une forme d'engagement militant pour la pédagogie et la réussite des enfants qui confère à l'expérience de bonnes garanties de réussite. D'ailleurs, les résultats de l'évaluation des compétences des enfants placent le Sénégal dans le groupe de pays présentant les meilleures performances des groupes pilotes.

### ***Principaux points faibles et difficultés***

- ✓ Faible équipement documentaire des classes engagées dans l'expérience pilote. Les enseignants ont eu parfois recours aux supports réalisés avec les appuis d'un autre partenaire (ARED), dans d'autres cas, ils ont été amenés à traduire eux-mêmes des supports du français vers le wolof, sans avoir l'assurance de la qualité de leur traduction
- ✓ Les retards dans la disponibilité des fonds ont entraîné une rupture dans la continuité de l'expérience et dans la réalisation des formations : pas de nouvelles cohortes engagées.
- ✓ Notoriété : les appuis de grande envergure apportés par l'USAID rendent les acquis du projet pilote peu visibles. Les choix pédagogiques étant désormais arrêtés, l'intérêt de la conduite ou de la poursuite d'expérimentations ne relève pas de l'évidence.

## Annexe 5 – Liste des rendez-vous dans les trois pays de mission

Les évaluateurs tiennent à remercier les points focaux pour l'organisation des rendez-vous et leur disponibilité pendant les missions, ainsi que tous les personnes qui se sont rendues disponibles pour les entretiens, particulièrement dans les écoles.

### **Cameroun – mission du 2 au 5 mai 2017**

Point focal ELAN – Mr Didier MBOUDA – Sous-directeur de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales

Comité technique ELAN :

- Mr Ulrich Albogaste MVIE MBIDA – cadre d'appui et formateur ELAN
- Mme Séraphine BEN BOLIE – Sous-directeur de l'éducation de base non formelle et formatrice ELAN
- Mr Michel ABASSA – Cadre à l'inspection générale et formateur ELAN
- Mme Héliette MENGUE BIKONGO – Conseillère pédagogique et formatrice ELAN

Services en charge de la coordination du programme sectoriel :

- Mr Eric KIBORO, chargé du BIP au MINEPAT
- Mr Ambroise Owotsogo ONGUENE, chef de division à la division de la planification, des projets et de la coopération

Un universitaire travaillant sur les questions du bilinguisme et ayant été impliqué dans les études Lascolaf – Professeur Barnabé MBALA ZE, Doyen de la faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I

AUF, Campus numérique de la francophonie :

- Professeur Alain ONDOUA, directeur régional
- Mme Johanna GARDREL, administratrice régionale

Délégation régionale du centre, ministère de l'éducation de base – Mr Jean Théodore BASSI NGOA ZE, Délégué régional

Partenaires techniques et financiers

- Agence Française de Développement – Mr Armand NGOUMNJUEN NJOUOKOU, responsable pôle secteurs sociaux
- UNESCO (co-chef de file avec l'UNICEF) – Mr Albert MENDY et Mr Jean-Bosco KI, spécialistes de programmes en éducation

Formateurs ELAN :

- Mr Ulrich Albogaste MVIE MBIDA – cadre d'appui et formateur ELAN
- Mme Séraphine BEN BOLIE – Sous-directeur de l'éducation de base non formelle et formatrice ELAN

Encadreurs :

- Mme Gertrude OTTOU TSALA – Inspecteur de l'éducation de base de Yaoundé 5

- Mme Béatrice FOTSING – Inspectrice régionale chargée de l’alphabétisation, de l’éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales pour le Centre

Visites d’écoles :

- Djoungolo 1 :
  - o Mme Philomène ESSOMBA, directrice
- Centre administratif 1B :
  - o Mr André Robert ZE, directeur
  - o Groupe de quatre enseignantes des classes ELAN de l’école
- Nkolbisson A et B :
  - o Enseignants : Mme Anasthasie Marie Solange EDZIMBI, Mr Dimitri NDZANA
  - o Groupes de quatre parents d’élèves

NB : un rendez-vous avait été pris avec Mme Claudette NDAYI, du service en charge des curricula et de la pédagogie (AEBNFPLN), mais a été annulé.

### **Sénégal – mission du 8 au 11 mai 2017**

Point focal ELAN – Mr Amadou Beye SY, Direction de l'Enseignement élémentaire et Mr Abdou GUEYE, DPRE

Conseillers techniques au MEN - Mme Marie Siby FAYE et Mr Lionel LEGUIEL

Direction de l’Enseignement Élémentaire - Mme Khady DIOP Mbidj, directrice

Un universitaire travaillant sur les questions du bilinguisme et ayant été impliqué dans les études Lascolaf – Mr Modou NDIAYE, Professeur Titulaire, Faculté des lettres et sciences humaines, Université Cheikh Anta Diop.

AUF, Campus numérique de la francophonie - Mr. Laurent ILBOUDO, responsable de projet

Partenaires techniques et financiers

- Agence Française de Développement – Mr Mouhamadou Sylla, chargé de projets éducation formation professionnelle et santé
- UNESCO (chef de file) – Mme Lilly HAILU et Mr Saïp SY, Administrateur de programme
- USAID – Mme Rokhaya NIANG, Directrice de programme /projet USAID/ Sénégal All children

Formateurs ELAN - Mr Babacar DIOP

Encadreurs - Mme Yacine FALL

Visites d’écoles :

- Yenne Kelle :
  - o Mr Cheikh Mbacké DIOUF, directeur
  - o Mr Alioune BA et Mr SAMB, enseignants
- Sangalkam :



- Mr Matar SOUGOU, directeur
- Mme Aissatou BA, enseignante
- Groupe de quatre parents d'élèves

Association nationale des professeurs de français – Mr Barra NDIAYE, président

### **Niger – mission du 15 au 18 mai 2017**

Point focal ELAN – Mr Cherif Ari ABDOULKARIM, Directeur de la Recherche et de l'Équipement des Langues Nationales

Direction Générale de l'Enseignement Primaire et de la Promotion des Langues Nationales – Mr Iba ABDOULAYE, directeur

Conseiller technique au MEP/A/PLN/EC – Mr Aboubacar Sidikou GADO

Service en charge des curricula et de la pédagogie – Mr Garba NAHANTCHI, agent DCRELN (Direction du Curriculum, de la Recherche et de l'Équipement des Langues Nationales)

Services en charge de la coordination du programme sectoriel :

- Direction des Etudes et de la Programmation - Mr Abdoulaye MALAN SOULEY, agent DEP
- Cellule de suivi du PSEF/ primature : Mr Abdel Kader GALY, Responsable de la cellule

Un universitaire travaillant sur les questions du bilinguisme et ayant été impliqué dans les études Lascolaf – Mr Maman MALLAM GARBA, Universitaire et Conseiller Technique MEP/A/PLN/EC

AUF, Campus numérique de la francophonie : Chargé de projet

Partenaires techniques et financiers

- Agence Française de Développement – Mme Wahid Hamidatou ILLA, chargée de projets
- CONCERN – Mr Issoufa HALIDOU MOUSSA, Responsable Education CONCERN Worldwide
- NECS : Deux chargés de projets

Formateurs ELAN :

- Mme Hassanatou TAHROUI
- Mr Cherif Ari ABDOULKARIM

Encadreurs :

- Mme Aïchatou MALLAM ISSA – Inspectrice de l'Enseignement Primaire à Niamey 3
- Mme Zeïnabou MOUDI – Inspectrice de l'Enseignement Primaire à Niamey 2
- Deux conseillers pédagogiques (Niamey 2 et Niamey 3)

Visites d'écoles :

- Madina 3 :
  - Mme Roukaya NAMATA, directrice
  - Deux enseignantes
  - Un groupe de quatre parents d'élèves
- Amitié 1 :
  - Mme Rabi DANDARE, directrice
  - Mmes Halima MAMANE et Salamatou SAIDOU, enseignantes
  - Un groupe de cinq parents d'élèves

## Annexe 6 – Entretiens téléphoniques

Nom et prénoms	Fonction	Numéro de téléphone	Adresse électronique
M. Amidou MAIGA	Ancien coordonnateur ELAN	00223 95 73 09 11	amidoumaiga55@outlook.fr
Mme Sylvaine Von Mende	Ancienne conseillère pédagogique ELAN	00223 93 40 24 20	vonmende@hotmail.com
M. Félix OLONI	Point focal Elan Benin	00229 97 12 96 11	olonifelix@yahoo.fr
M. Dominique ESSE	Ancien Point focal Elan Benin	00229 66 14 52 34	dominiqueesse@yahoo.fr
M. Remy YAMEOGO	Point focal Elan Burkina Faso	00 226 70 27 48 10	<a href="mailto:yaaremi@yahoo.fr">yaaremi@yahoo.fr</a>
M. Yombo Paul DIABOUGA	Ancien DGESS et actuel SG du MENA/Burkina Faso		ydiabouga@yahoo.fr
M. Lazare BAGRE	DCME/MENA/Burkina Faso		lazbagr@yahoo.fr
M. Kinan AG GADEDA	Point Focal ELAN Mali		kin959ag1@gmail.com
M. Koné ZOUMANA	Point focal adjoint Elan Mali		kone.z@yahoo.com
M. Amadou Samaké	Ancien Point focal adjoint Elan Mali		amasamake@yahoo.fr
M. Dupuis NLANDU MABULA KINKELA	Point Focal ELAN RDC	00 243 82 083 65 83	tinlandu@gmail.com
Mme Anne-Marie NZUMBA NTEBA LUVFU	Ancien Point Focal ELAN RDC	00243 99 99 32 992	amanzumba@yahoo.fr

## Annexe 7 – Documentation

### **Projet ELAN global et projet pilote**

#### Phase 1 ELAN – Formalisation

- Convention de financement de l'AFD CZZ1579
- Convention de financement entre l'OIF et l'AUF et avenants
- TDR de l'OIF pour l'AUF sur la réallocation de 20 000 € par pays pour les formations d'enseignants de septembre et décembre 2015
- Accord cadre de partenariat OIF- AUF-MAEE-AFD
- Protocoles d'accord pays et avenants : pointage de la disponibilité des documents, lecture détaillée sur un pays pour l'exemple (Burkina Faso)
- Plans d'action par pays : pointage de la disponibilité des documents et observation des formats

#### Phase 1 ELAN – Rapportage

- Rapports d'exécution de l'AUF
- Rapports d'exécution technique et rapports financiers pour les phases 2011-2013 et 2013-2015
- Rapports d'activité du CSI 2014
- Missions de suivi des plans d'actions et de suivi pédagogique : rapports pays et synthèses, fin 2014-2015 et 2016

#### Phase 2 ELAN – Formalisation

- Note conceptuelle – version avril 2015
- Plans d'action phase 2 : pointage de la disponibilité des documents, exploitation en cours.

#### Gouvernance et pilotage

- CCI : compte-rendus
- CO : compte-rendus
- Réunions des points focaux : compte-rendus
- CSI : compte-rendus

#### Etudes

- Etudes Lascolaf : étude générale et études pays en cours d'exploitation

#### Outils

- Tableau des indicateurs ELAN par pays
- Canevas type pour les rapports d'activités trimestriels par pays
- Guide d'orientation
- Livrets et guides contextualisés : en cours d'exploitation

### **Projet Pilote uniquement**

#### Formalisation

- Convention de financement AFD-OIF CZZ 1884

- Note de projet pour le PME
- Results agreement AFD-PME
- Mémoire OIF-PME
- Protocoles et avenants par pays : pointage de la disponibilité des documents et observation des formats
- Note explicative pour la révision des plans d'action ELAN : Eléments clés pour la révision des plans d'action nationaux ELAN
- Plans d'action pays révisés

#### Rapportage

- Rapports semestriels au PME
- Rapports pays
- Missions d'appui à la préparation des premières formations nationales, été 2013
- Missions de suivi pédagogique 2014 : rapports pays et synthèse

#### Evaluations

- Evaluation des performances des élèves : Rapport final du CEN et synthèse
- Evaluation des outils pédagogiques : rapport et synthèse

#### Formations

- Formations régionales
- Formations nationales des enseignants

#### Etudes :

- Rapport de mission d'Hélène Abadzi en RDC, septembre 2013