

**LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET PERFORMANCES  
SCOLAIRES CHEZ DES ÉLÈVES DU CP2 ET DU CM2 AU  
NIGER**

**Moumouni ALFARI**

*Université Abdou Moumouni (Niger)*

*E-mail : mourniger@yahoo.fr*

&

**Idi TANKO**

*Université Abdou Moumouni (Niger)*

*E-mail : tankoidi2@gmail.com*

*Soumission : 01/10/2024*

*Acceptation : 25/11/2024*

**Résumé :** La langue est devenue selon les âges un vecteur de transmission de culture et de savoir à travers sa transcription par un alphabet ou des signes. Elle est donc un instrument de socialisation, un vecteur d'éducation et d'enseignement aux jeunes générations. Avec l'institutionnalisation de l'éducation, la langue du milieu devient la plupart du temps la langue d'enseignement. Ce travail vise donc à analyser l'influence de la langue d'enseignement sur les performances des élèves de CP2 et CM2 des écoles bilingues, traditionnelles et franco-arabes au Niger. Il est postulé que la langue d'enseignement influence les performances des élèves du primaire. L'échantillon est constitué de 1200 élèves dont 600 sujets filles et garçons du CP2 et 600 autres du CM2. À la suite de la passation des différentes épreuves, les résultats des trois sous échantillons testés montrent que les plus fortes moyennes sont obtenues par les élèves ayant bénéficié de l'enseignement bilingue français-langue maternelle, puis suivent en second lieu les élèves ayant bénéficié de l'enseignement en français uniquement et enfin viennent les élèves ayant étudié dans deux langues étrangères notamment le français et l'arabe.

**Mots-clés :** langue d'enseignement, cours préparatoire 2<sup>e</sup> année, cours moyen 2<sup>e</sup> année, performances des élèves.

**Abstract:** Over the ages, language has become a vector for transmitting culture and knowledge through its transcription by an alphabet or signs. It is therefore an instrument of socialization, a vector of education and

teaching to younger generations. With the institutionalization of education, the local language most of the time becomes the language of instruction. This work therefore aims to analyze the influence of the language of instruction on the performance of CP2 and CM2 students in bilingual, traditional and Franco-Arab schools in Niger. It is postulated that the language of instruction influences the performance of primary school students. The sample is made up of 1200 students including 600 girls and boys from CP2 and 600 others from CM2. Following the passing of the various tests, the results of the three sub-samples tested show that the highest averages are obtained by the students who have benefited from French-mother tongue bilingual education, then follow secondly the students who have benefited from teaching in French only and finally come the students who have studied in two foreign languages, notably French and Arabic.

**Keywords:** language of instruction, 2nd year preparatory course, 2nd year average course, student performance.

## Introduction

Instrument de communication par excellence de l'être humain, la langue est devenue, selon les âges, un vecteur de transmission de culture et de savoir. Certaines communautés humaines ont pu transcrire la langue grâce aux alphabets et/ou aux signes dans l'optique de perpétuer leurs us et coutumes et certaines techniques et savoirs. La langue est donc un instrument de socialisation par lequel on transmet les éléments socioculturels du milieu.

C'est également un outil d'information des groupes par sa transcription, un vecteur d'éducation et d'enseignement des jeunes générations de par l'instruction et la formation. Ainsi, avec l'institutionnalisation de l'éducation, la langue du milieu devient, dans bon nombre de pays, la langue d'enseignement. Lorsque c'est le cas, l'enfant apprend avec joie à l'école au vu de la découverte de la transcription de sa langue par des signes et de la maîtrise de sa graphie. C'est l'utilisation de la langue maternelle en classe qui améliorerait l'assiduité des élèves et réduirait le poids de l'écrasement de l'apprentissage.

Selon Helot, 2021, en France beaucoup d'enfants ne parlent pas le français de l'école ; ce qui les rend très silencieux s'ils ne sont pas encouragés à s'exprimer à l'oral et à écrire. On sait, du reste, que l'apprentissage de l'écrit à l'école française est très difficile parce que très normé. Lorsque la première langue d'enseignement est la langue maternelle, les enfants apprennent facilement et mieux les savoirs transmis. Or, cela n'est pas le cas dans les pays colonisés, où l'apprentissage se fait dans une langue qui leur est étrangère. Avec l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement, on expose l'enfant à un certain nombre de blocages tels que le problème de prononciation, de compréhension, de créativité, d'analyse et/ou de réflexion.

En effet, c'est le milieu qui fournit à la langue les vocables, les expressions, en un mot le bagage sociocognitif et langagier nécessaire aux apprentissages. Les blocages constituent de ce point de vue la base des contre-performances chez les enfants à l'école. Il serait donc important de s'appuyer sur certains facteurs tels que la langue d'enseignement pour résoudre le problème de la déperdition et de l'échec scolaire. L'évidence de l'apport de la langue d'enseignement a amené les autorités nigériennes à changer de paradigme en introduisant la langue maternelle comme médium d'enseignement au cycle primaire. Ainsi, plusieurs réformes ont été initiées dont l'expérimentation de l'enseignement bilingue.

Au Niger, le décret n°72-45/PRN/MEN du 19 mai 1972 instituant une Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement et le plan de scolarisation furent les premiers textes réglementaires sur l'enseignement bilingue. En définitive, on se rend compte que le choix de la langue ou des langues d'enseignement est d'un enjeu politique crucial en ce sens que la puissance colonisatrice tient ses relations privilégiées avec ses anciennes colonies grâce à cet outil. Alors, s'il est unanimement reconnu que l'utilisation de la langue maternelle augmente le taux d'admission à l'école et réduirait d'une ou deux année (s) certains cycles au niveau du primaire, qu'est-ce qui retarde son introduction comme langue d'enseignement ? Comme le dit si bien J. Locke (1904, p. 10),

puisque c'est de l'anglais qu'un anglais fera constamment usage, c'est cette langue qu'il doit principalement cultiver. Parler ou écrire le

latin mieux que sa langue maternelle, cela peut rendre un homme célèbre ; mais il lui sera bien plus avantageux d'apprendre à bien s'exprimer dans sa propre langue, dont il fait usage à chaque instant.

J. Locke renchérit avec J.-J. Rousseau que la langue maternelle est la plus importante de toutes les langues ; parlons donc d'abord de celle-là dit-il, car la place de la langue maternelle est incontestable dans la vie sociale (J.-C. Colbus & B. Hébert, 2006).

Pour Birgit Brock-Utne et Ingse Skattum, 2009, la colonisation a laissé une trace indélébile dans les systèmes éducatifs des pays africains avec l'usage principal de la langue de l'ancien colonisateur comme langue d'instruction. En quinze ans d'enseignement à l'école primaire, nous avons appris également que l'école dite monolingue francophone au Niger ne l'est pas du tout. En réalité, elle est une école bilingue informelle car aucun enseignant n'enseigne uniquement en français. Les maîtres utilisent la langue maternelle pour expliquer les vocables nouveaux de français et les concepts en mathématique ou même en lecture à tous les cycles. Il s'ensuit donc que l'ensemble des dix langues nationales sont utilisées dans les classes pour permettre aux écoliers d'apprendre et surtout de comprendre ce qui leur est transmis.

Selon une étude menée par Bergmann, Büttner, Hovens, Kamayé, Mallam et Saley, 1999, 88% des maîtres interrogés disent utiliser les langues nationales en classe, surtout dans les trois premières classes. Ainsi, du Cours préparatoire 1<sup>ère</sup> année du primaire (appelé aussi Cours d'Initiation CI) au Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année (CM1), les langues sont utilisées par au moins la moitié des enseignants. Il ressort, en effet, des résultats de plusieurs études (Moumouni, 2022 ; Abdou, 2019 : Aboubacar, Tanko et Achirou, 2018 ; Aboubacar, 2007) que les performances des élèves issus des écoles bilingues (français-langue nationale) sont plus élevées que celles des autres types d'enseignement en vigueur au Niger.

La présente étude vise donc à analyser l'effet de la langue d'enseignement sur les performances des élèves de ces trois types d'enseignement d'où le choix du sujet.

Les principales questions que pose l'étude sont les suivantes : Doit-on continuer à observer l'échec massif du système éducatif ? Doit-on continuer l'enseignement de type traditionnel et franco arabe ? Lequel des trois types d'enseignement du système éducatif nigérien

actuel donnerait les meilleures performances au CP2 et CM2 ? Les élèves issus de l'enseignement de type bilingue réalisent-ils des performances supérieures à celles de leurs pairs des écoles traditionnelles ? Les élèves des écoles traditionnelles dites classiques françaises obtiennent-ils des meilleurs scores que leurs camarades des écoles franco arabes ?

Ces questions sont à la base de cette étude qui vise à établir la marge de performance entre les différents types d'enseignement au niveau des classes de consolidation de CP2 et CM2. Autrement dit, au CP 2 et au CM2 quel type d'enseignement favorise des meilleurs apprentissages et des bons rendements scolaires entre le bilingue, le traditionnel et le franco-arabe.

## **1. Problème et méthode**

Le choix de ce sujet est motivé par plusieurs arguments développés dans des études et expériences scientifiques et opérationnelles. La littérature scientifique sur la thématique (UNESCO, 2016 ; Aboubacar, Tanko et Achirou, 2018 ; Jérôme Riou et Catherine Brissaud, 2021 ; Diawara, 2021, 2020 ; Takassi, 2021 ; Biloa, 2021 ; Moumouni, 2022) prouve, en effet, que le meilleur outil pour un apprentissage efficace et efficient à l'école, c'est la langue maternelle. En effet, selon Moumouni (2022) et Diawara (2021), il est unanimement reconnu que l'enfant apprend mieux à lire et à écrire dans sa propre langue. Riou et Brissaud (2021), pour sa part, atteste que l'enfant en rentrant à l'école pour la 1 ère fois dispose déjà des compétences ou des habiletés basiques de communication interpersonnelle lui permettant d'acquérir les habiletés cognitives et linguistiques (CALPS) dans sa Langue première L1. Le rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005, souligne que le choix de la langue d'enseignement et de la politique linguistique dans les écoles joue un rôle essentiel dans l'efficacité de l'éducation. Alors que, L'UNESCO, 2016, conseille l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle de l'enfant parallèlement à une deuxième langue comme la meilleure stratégie recommandée pour les pays africains. Selon Frédéric Caille (in A. Moumouni Dioffo, 2019, préface, p. xiii), A. Moumouni Dioffo invite, à son tour, de

développer l'alphabétisation dans les langues maternelles africaines, faire le choix des langues véhiculaires principales, enrichir les vocabulaires techniques, pratiques, culturels de tous ordres, envisager des manuels de physique en haoussa ou wolof, puis faire des liens avec une seconde ou une troisième langue internationale, éveiller les enfants avec des classes maternelles.

Dans la même lancée, Takassi, 2021, jugeait indispensable que les langues nationales soient les langues d'enseignement dès les premières années de scolarisation. Pour lui, l'enseignement en langue maternelle permettrait à la majorité des élèves de comprendre l'enseignement dispensé et donc d'avoir un niveau plus élevé au primaire.

Cette position de Takassi (*ibidem*) se comprend davantage quand on s'inscrit dans les arguments sociolinguistes liés à la langue de base de l'enfant plus favorable au décodage, à l'encodage, à l'emmagasinement des éléments véhiculés lors de la communication. En effet, dans une synthèse de la littérature à ce sujet, Jérôme Riou et Catherine Brissaud (2021) explique qu'au début de l'apprentissage de la lecture, l'étude des relations phonographiques occupe une place centrale car « lire, c'est d'abord décoder » comme le précise si bien le Ministère français de l'Éducation nationale (2019, p. 78). Pendant cette période, il est donc nécessaire d'enseigner l'écriture en portant une attention particulière aux procédures des élèves dans les situations d'encodage, en n'induisant pas une décomposition systématique des énoncés en phonèmes. Autrement dit, cette démarche conduirait au développement de « stratégies d'encodage inverses de celles mobilisées pour le décodage » (Chiss et David, 2011, p. 202). Ce qui conduirait davantage à la maîtrise du code alphabétique qu'à celle de l'orthographe. Or, « la fonction majeure de l'orthographe n'est pas de noter avec précision la prononciation » mais de chercher « à saisir le principe d'une structure formelle capable de véhiculer du sens » (Jaffré, 2005, p. 24). Cette structure n'est rien d'autre que la stabilisation chez l'enfant, donc celle avec laquelle il communique plus régulièrement dans son milieu familial qui est plus prégnant (Jérôme Riou et Catherine Brissaud (2021, p4). Comment l'enfant enseigné dans une langue étrangère, qu'il rencontre seulement à l'école, en quelques six heures par jour, peut-il disposer de ces compétences en si peu de temps jusqu'à performer mieux que celui qui alterne les deux langues (celle de ses parents et celle de l'école) ?

N'est pas dans ce sens que Coche et al, 2006, considèrent, pour leur part, que les langues nationales constituent l'instrument par excellence de l'utilisation des méthodes actives. Pour eux, l'efficacité d'une langue s'acquiert par la confrontation systématique aux situations nouvelles qu'il lui faut exprimer. L'étude de Boudo Oseo (2008) a montré, quant à elle, que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (langue 2) dans les situations de bilinguisme. L'étude de Ouane et Glanz (2011 ; 2010) a démontré qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement crée des problèmes de communication dans de nombreuses salles de classes. Ils observent que dans la plupart des pays africains, les enseignants qui sont censés enseigner aux apprenants à lire et à écrire dans une langue étrangère ne maîtrisent pas eux même la langue d'enseignement. Dans leur étude, Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh et Wolff (2006) ont démontré, par exemple, que lorsque les élèves ne maîtrisent pas la langue d'enseignement leurs résultats aux examens sont mauvais. Leur expérience a été effectuée dans une école primaire urbaine du Cap en Afrique du Sud. L'enseignement a été, dans un premier temps, effectué en anglais dès le départ. Puis, l'anglais a été remplacé par la langue maternelle des élèves. L'étude a révélé que les élèves avaient plus de connaissances et apprenaient mieux dans leur langue maternelle avec des résultats au-dessus de ceux obtenus lorsque l'enseignement était en anglais (Wilmot, 2003).

Dans un second temps, les différentes expérimentations effectuées au Niger depuis 1973 montrent clairement la nécessité de passer de manière définitive à l'enseignement dans les langues nationales.

Pour Wolff (1995), la question linguistique en Afrique, est éminemment sensible et complexe dans le contexte post-colonial. Il œuvre donc pour la promotion des langues africaines et notamment des *lingua francas* et des langues transnationales, dont la plupart sont déjà écrites, et il dénonce les objections fréquentes à cette promotion, notamment les attitudes négatives et mal informées qui réfutent tant la faisabilité du multilinguisme dans l'éducation que la valeur des langues indigènes pour une éducation de qualité. Il dénonce aussi « l'anti-

linguisme », qui consiste à minimiser délibérément l'intérêt des aspects sociolinguistiques. Le multilinguisme ne devrait plus être considéré comme un problème mais comme une ressource affirme l'auteur. Pour lui, les systèmes d'éducation multilingue reflètent le mieux la situation africaine et sont les plus aptes à conduire au développement des pays concernés.

En créant, une direction nationale des curricula et de la promotion des langues nationales et en les introduisant dans la politique éducative du Niger, il est évident que l'avenir de l'école nigérienne repose sur la stratégie de l'enseignement bilingue français/langue maternelle.

Cette thématique est d'un intérêt certain en psychologie de développement et de l'éducation puisque portant sur les déterminants de la réussite scolaire tels que le développement de l'enfant, la formation du maître, les méthodes d'enseignement, l'analyse des programmes scolaires, l'élève, les conditions d'apprentissage, la langue d'enseignement etc. Ceci justifie le choix d'analyser l'influence de la langue d'enseignement sur les performances des élèves des trois types d'enseignement en vigueur dans le système éducatif nigérien.

L'objectif général de cette étude est d'évaluer l'impact de la langue d'enseignement sur les performances des élèves de CP2 et CM2 des écoles bilingues, traditionnelles et franco-arabes du Niger. Plus spécifiquement, il s'agit de comparer les résultats scolaires des élèves de CP2, d'une part, et de CM2, d'autres part, issus des écoles bilingues, traditionnelles et franco-arabes du Niger.

L'hypothèse générale postule que la langue d'enseignement impacte les performances des élèves de CP2 et CM2 des écoles bilingues, traditionnelles et franco-arabes. Il se dégage de cette hypothèse générale 4 hypothèses spécifiques dont les deux premières portent sur le CP2 qui est le premier sous cycle du primaire et les deux dernières sur le CM2 qui est le sous cycle de sortie.

H.S1: Les élèves de CP2 dont la langue d'enseignement est la langue maternelle obtiennent des meilleures performances que leurs pairs de l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire ceux qui apprennent en français.

H.S2 : Les élèves de CP2 des écoles classiques françaises obtiennent des meilleures performances que leurs pairs de l'enseignement de type franco-arabe.

H.S3: Les élèves de CM2 dont la langue d'enseignement est la langue maternelle obtiennent des meilleures performances que leurs pairs dont la langue d'enseignement est le français.

H.S4 : Les élèves de CM2, dont la langue d'enseignement est le français, réalisent des meilleures performances que leurs pairs des Médersas qui apprennent en français et en arabe.

La Variable indépendante de l'hypothèse est la langue d'enseignement. Elle se décline en trois modalités dont : l'enseignement de type bilingue, l'enseignement de type traditionnel et l'enseignement de type franco arabe. La variable dépendante (les performances des élèves) présente aussi trois modalités : la moyenne générale des élèves de l'enseignement de type bilingue du sous cycle 1 (CP2) et du sous cycle 3 (CM2) ; la moyenne générale des élèves de l'enseignement de type classique dit traditionnel des classes de CP2 et CM2 et celle des élèves de l'enseignement de type franco-arabe du sous cycle 1(CP 2) et du sous cycle 3 (CM2).

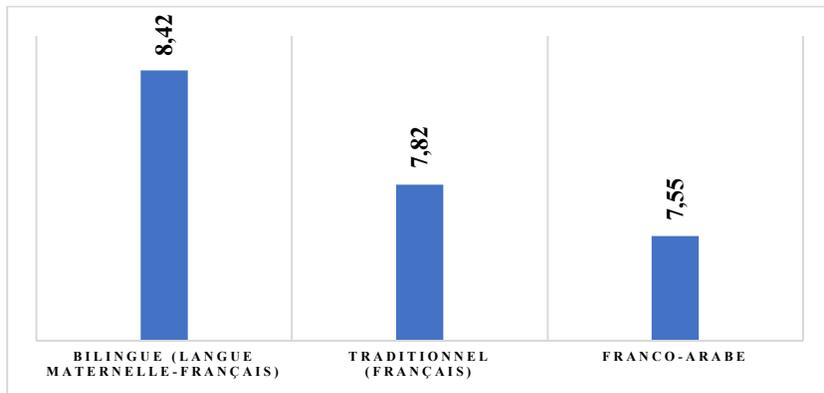
La méthode utilisée pour la collecte des données repose sur un échantillonnage à main levée de 600 élèves par type d'enseignement et par niveau, soit un échantillon de 1200 élèves issus de la population d'élèves de CP2 et CM2 des régions de Niamey, Dosso, Agadez et Zinder.

Les outils utilisés sont des épreuves d'étude du milieu, de mathématiques et de français. Les épreuves ont été élaborées avec la contribution de quelques directeurs d'écoles et enseignants responsables des classes de CP2 et de CM2. Un pré test a été organisé pour prendre en compte les observations des enseignants sur les épreuves.

## **2. Résultats**

Les résultats sont présentés par Hypothèse et par niveau. Le tableau ci-dessous porte sur les hypothèses spécifiques 1 et 2 portants, sur les performances réalisées par les élèves du Cours préparatoire

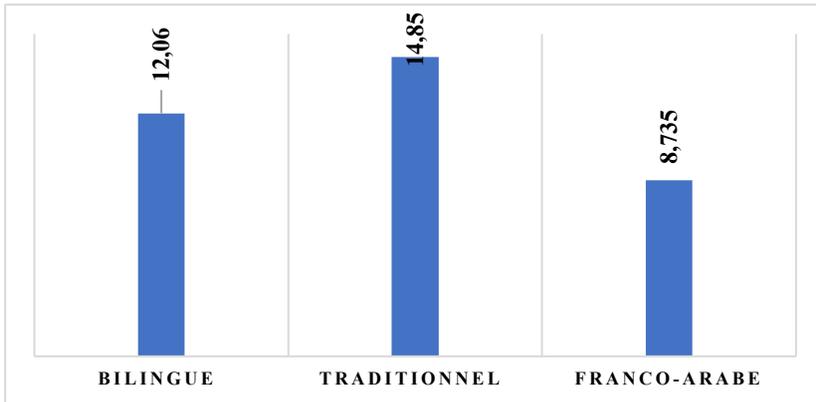
deuxième année des trois types d'enseignement comme traduit par la figure ci-après :



**Figure 1 :** Moyennes réalisées par les élèves des trois types d'enseignement au CP 2

La figure 1 traduit que les élèves bilingues de CP2 ont été plus performants que leurs pairs du traditionnel (8,42/ 20 supérieurs 7,82/ 20) qui à leur tour (voir la signification statistique) ont un score plus élevé que ceux de pairs de l'enseignement de type franco-arabe (7,82/ 20 supérieurs à 7,55/20). De tels scores confirment les hypothèses 1 et 2 de la présente recherche.

Pour ce qui est de l'hypothèse 3 qui postule que les élèves de CM2 bilingue sont plus performants que ceux issus du traditionnel et de l'hypothèse 4 selon laquelle les élèves issus du traditionnel sont plus performants que leurs pairs des écoles médersas, les scores se présentent comme suit :



**Figure 2** : Moyennes réalisées par les trois sous échantillons au CM2.

Le tableau 2 fait ressortir que les élèves, dont la langue d’enseignement est le français, sont plus performants que leurs pairs du bilingue (14,85/20 supérieurs à 12,06 /20). Il y a une différence d’au moins 2 points en faveur des élèves dont la langue d’enseignement est le français. La moyenne générale des élèves de l’enseignement de type classique est plus élevée que celles de leurs pairs du franco-arabe (14, 85/20 supérieurs 8,73/20).

### 3. Discussion

L’hypothèse 1 du travail postulant une supériorité des élèves de CP2 tenus dans l’enseignement bilingue (langue maternelle- français) sur ceux enseignés en français s’est confirmée. Les élèves bilingues ont pu réaliser un score moyen plus élevé que leurs pairs du traditionnel (8,42/ 20 supérieurs 7,82/ 20) comme traduit par la figure1. La prouesse ainsi réalisée par les bilingues s’accommode à la théorie de Benson selon laquelle l’enfant apprend mieux à lire et à écrire dans sa propre langue. Elle est aussi en lien étroit avec les modèles de Cummins pour laquelle l’enfant en rentrant à l’école pour la 1<sup>ère</sup> fois dispose déjà des compétences ou des habiletés basiques de communication interpersonnelle lui permettant d’acquérir les habiletés cognitives et linguistiques (CALPS) dans sa Langue première L1. Ces résultats s’alignent sur beaucoup de travaux scientifiques aussi bien récents (Jérôme Riou et Catherine Brissaud, 2021 ; le Ministère français de

l'Éducation nationale, 2019, p. 78 ; Aboubacar, Tanko et Achirou, 2018) qu'anciens (Abdou Moumouni, 2019 ; Boudo Oseo, 2008 ; Chiss et David, 2011). En effet, depuis 1964, Moumouni attirait l'attention des acteurs en éducation que « *faire le choix des langues véhiculaires principales, ou langues maternelles de l'enfant enrichit les vocabulaires techniques, pratiques, culturels de tous ordres* ». Les arguments de Moumouni expliquent aisément les résultats de la présente recherche et s'alignent aussi sur ceux de Ulboudo (2003) au Burkina où les élèves de l'enseignement bilingue ont réalisé des scores meilleurs que leurs pairs des écoles classiques françaises. Olivier (2000) reconforte nos résultats en expliquant que l'enseignement en langue maternelle permet à la majorité des élèves de comprendre l'enseignement dispensé et donc d'avoir un niveau plus élevé au primaire. Les arguments psycholinguistes de développement de la compréhension et du langage expliquent les scores des élèves bilinguistes en ce sens que selon Jérôme Riou et Catherine Brissaud (2021) au début de l'apprentissage de la lecture, l'étude des relations phonographiques occupe une place centrale car « lire, c'est d'abord décoder » comme le précise si bien le Ministère français de l'Éducation nationale (2019, p. 78). Durant cette période de jeune enfance, il est indispensable d'enseigner l'écriture en portant une attention particulière aux procédures des élèves dans les situations d'encodage, en n'induisant pas une décomposition systématique des énoncés en phonèmes. Autrement dit, cette démarche conduirait au développement de « stratégies d'encodage inverses de celles mobilisées pour le décodage » (Chiss et David, 2011, p. 202). D'où, les élèves ayant l'avantage d'être entretenus dans leurs langues ne peuvent que performer à moins que d'autres facteurs plus prégnants ne viennent s'interposer.

C'est vraisemblablement le cas des résultats de l'hypothèse opérationnelle 3 où les élèves de CM2 bénéficiant de l'enseignement bilingue (Langue maternelle-Français, Figure 2), ont été moins performants que leurs pairs enseignés uniquement en français (12,06 /20 inférieurs 14,85/20), infirmant du coup l'hypothèse en question. Ces scores faibles des élèves de CM2 recevant l'enseignement bilingue par le biais de la langue maternelle de l'enfant sont contraires à ceux d'Aboubacar (2007) pour qui les élèves âgés de 13 ans des Médersas

(CM) dépassent leurs pairs des écoles traditionnelles qui ont réalisé une étude pratiquement nationale au Niger. Les travaux de Tanko (1998) confirment que l'hyper performance des bilingues n'est pas systématique car il trouve aucune différence significative de performances entre les élèves de CP2 (de Marcory, Abibjan) selon qu'ils aient été entretenus au préscolaire dans le bilinguisme (langue maternelle et français) et français seulement.

Les hypothèses H2 et H4 relatives comparant les issus tenus en français uniquement et en franco-arabe ont confirmé nos postulats de départ, les premiers ont été plus performants au CP2 et CM2 (Figure 1 et 2), respectivement, 7,82/ 20 supérieurs à 7,55/20) ; 14, 85/20 supérieurs 8,73/20)).

Ces résultats peuvent s'expliquer suivant les travaux de Roland Goigoux (2016) complétés par le Ministère français de l'éducation nationale (2019) par cinq facteurs didactiques et pédagogiques essentiels. Pour le premier, les méthodes d'enseignement, la langue d'enseignement et ressources/matériel pédagogique sont des variantes essentielles pouvant les faibles rendements des apprenants des bilingues (franco-arabe) par rapport à ceux suivant l'enseignement traditionnel (français) uniquement. Selon ces auteurs, " les écoles classiques françaises peuvent utiliser des méthodes d'enseignement plus traditionnelles et structurées, qui peuvent être plus efficaces pour certains élèves. En revanche, les écoles bilingues peuvent adopter des approches plus flexibles et centrées sur l'élève, ce qui peut ne pas convenir à tous les élèves (Roland Goigoux, 2016) : Un autre facteur prégnant peut être la langue d'enseignement. En effet, pour le Ministère français de l'éducation nationale (*ibid*), dans les écoles bilingues ou les deux langues sont étrangères comme le franco-arabe dans certains pays, les élèves doivent jongler entre deux langues. Ce qui peut parfois ralentir leur apprentissage dans chaque langue individuellement. Les élèves des écoles classiques françaises, en revanche, se concentrent uniquement sur le français, ce qui leur permet de progresser plus rapidement dans cette langue. Ce qui se passe exactement dans les écoles nigériennes échantillonnées de la présente étude où les élèves ont pour langue maternelle Haoussa, Zarma, kanuri, peulh etc. et affrontent pratiquement trois et non deux langues. Le triple travail cognitif de traitement de l'information (décodage, encodage, emmagasinement,

recodage, etc.) et sociocognitif de communication de groupe de pairs, d'avec les enseignants dans diverses langues concomitamment, ainsi que de gestion des relations multiformes, les langues étant également des canaux de transmission culturelle. Pour corroborer son argumentation, cet auteur (Ministère français de l'éducation national, 2019) ajoute la formation des enseignants comme facteur explicateur de la faible performance du franco-arabe. Pour cette institution, les enseignants des écoles classiques françaises peuvent avoir une formation plus spécialisée et approfondie dans l'enseignement du français, tandis que les enseignants des écoles bilingues (arabe et français) doivent maîtriser et enseigner deux langues, ce qui peut être un défi supplémentaire et pour eux et pour les élèves.

Du point de vue de vue toujours pédagogique, les écoles classiques françaises peuvent avoir accès à des ressources et matériel pédagogique plus abondants et de meilleure qualité. Ce qui peut favoriser un meilleur apprentissage. Les écoles bilingues, en revanche, peuvent parfois manquer de ressources adaptées pour l'enseignement dans deux langues à la fois. Par exemple la supervision pédagogique et les manuels n'étaient à jour dans certaines écoles de notre échantillon font que certaines leçons sont fréquemment dispensées au rabais.

## Conclusion

Les résultats du présent travail traduisent pour le CP2 que les enfants comprennent mieux les concepts enseignés lorsqu'ils sont présentés dans une langue qu'ils maîtrisent déjà. En ce sens que cela réduit les barrières linguistiques et permet une assimilation plus rapide des connaissances. Cela insinue que les enfants se sentent plus proches du locuteur d'en face (l'enseignant), d'où ils font plus preuve *d'engagement accru*. Les élèves sont souvent plus engagés et participatifs mieux en classe lorsqu'ils apprennent dans leur langue maternelle. Une meilleure motivation et à un intérêt accru sont notés, les études. D'où les résultats probants confirmant l'hypothèse H1. Mais lorsqu'on est avancé vers la transition entre le cycle primaire et le secondaire (CM2) le sens des scores s'est inversé en faveur des traditionnels dont les enseignants sont mieux formés, avec un matériel didactique et des stratégies d'animation plus adaptées. À ces arguments,

il est avancé des *attitudes et perceptions* des populations plus favorables à la langue française. Des perceptions négatives ou des préjugés envers l'utilisation de certaines langues maternelles dans l'éducation, ce qui peut influencer négativement les politiques éducatives et la mise en œuvre de programmes en langue maternelle, surtout en fin de cycle expliquant davantage l'infirmité de l'hypothèse 3. Quant à l'association de deux langues étrangères (H2 et H4) français et franco-arabe, elle s'est soldée en défaveur du franco-arabe, qui lui sollicite d'enseignement, de stratégies métacognitives mais aussi ne disposant ni d'enseignants bien formés ; ni de matériels didactiques, encore moins de soutien de certains acteurs qui placent tout leur espoir d'emploi, d'aisance par rapport de l'école sur l'école français.

### **Références bibliographiques**

- ABOUBACAR YENIKOYE Ismaël, 2007, *Faut-il enseigner dans les langues nationales ? Exemple du Niger*, <https://www.editions-harmattan.fr > catalogue > livre >>.
- ABOUBACAR YENIKOYE Ismaël, TANKO Idi et ZABEIROU Achirou, 2018, Impact de l'environnement préscolaire sur les performances des élèves, *RSS-PASRES, Revue des Sciences Sociales* ; pp. 3 à 15, Abidjan Côte d'Ivoire, ISBN : 979-10-93066.
- ALIDOU Hassana, BOLY Aliou, BROCK-UTNE Birgit, DIALLO Yaya Satina, HEUGH Kathleen, WOLFF H. Ekkehard, 2006, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*, Document de travail, Biennale 2006 de l'ADEA, Libreville, 27-31 Mars 2006.
- BIANCO Maryse, 2015, *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, *Laboratoire des sciences de l'éducation (EA 602)*, Université Grenoble-Alpes, maryse.bianco@upmf-grenoble.fr, bianco\_solo1.pdf (unesco.fr), <http://www.unesco.fr/>
- BILOA Edmond, 2021, Le partenariat langues officielles et langues identitaires camerounaises : quelques propositions d'aménagement linguistique et didactique, In Musanji Nglaso-Mwatha, dir, *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*,

- <https://books.openedition.org/pub/42212>, Presses Universitaires de Bordeaux, 347-367,
- BLANCHET Philippe et MARTINEZ Pierre, 2012, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris : AUF, p. 2013-2020.
- BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2015, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris : AUF.
- BROCK-UTNE Birgit, 2000, “*Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind.*”
- COCHE Sabine, KAHN Françoise, ROBIN et REY Bernard, 2006, *Sur la pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, [DI-fusion ULB](https://difusion.ulb.ac.be), <https://difusion.ulb.ac.be> > [vufind](#) > [Record ...Idem](#).
- COLBUS Jean-Claude et HEBERT Brigitte (dir.), 2006, L'enseignement et la formation intellectuelle en Europe de 1453 à 1715, in, *Les outils de la connaissance*, Montbrison, Institut Claude Longeon, Renaissance et Âge classique, Presses Universitaires de Saint-Étienne, pp. 297-326.
- CUMMINS Jim, 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », in *Sprogforum*, n°19, p. 15-20.
- DIAWARA Ibrahima, 2020, *Enseignement-apprentissage à l'école bilingue : analyse des approches fondées sur la langue nationale comme moyen d'apprentissage du français*, École normale supérieure de Bamako (Mali), <https://www.education.gouv.fr>.
- DIAWARA Ibrahima, 2021, Enseignement-apprentissage du français dans les écoles bilingues maliennes : étude des pratiques et attitudes linguistiques des enseignants dans la transition 11-12 en cours de vocabulaire, revue *Akofena*, <https://www.revue-akofena.com>; 09, 014, 167-178.
- ERFURT Jürgen et HÉLOT Christine, 2021, [L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques in \*Les langages du politique\*](#), <https://shs.cairn.info/revue-mots-2021-1-page-129?lang.fr> 1, 125,
- GOIGOUX Roland (dir.), 2016, *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des*

*premiers apprentissages*. Rapport de recherche remis à Madame la Directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

KARSENTI Thierry, GARRY Raymond-Philippe, BECHOUX Juliette & NGAMO Salomon Tchameni, 2007, *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, RIFEFF, <https://www.rifeff.org> > pdf > ouvrage\_fef, AUF. Montréal.

LINGANI Oumar, 2015, *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : les mathématiques au primaire*, Sciences de l'Homme et Société, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France.

LOCKE John, 1904, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction nouvelle Gabriel Compayré, Paris, Hachette & Cie.

MOREL Stanislas, 2021, « Les inégalités sociales d'apprentissage : perspectives interdisciplinaires de recherche entre sociologie de l'éducation et sciences cognitives », In *Les raisons éducatives*, 1,25 (19-40), <https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives>

MOUMOUNI Abdou, 2019, *L'éducation en Afrique*, préface de Frédéric Caille, Éditions sciences et bien commun, Québec, [https://classiques.uqam.ca/contemporains/Moumouni\\_Dioffo\\_Abdou/Education\\_en\\_Afrique\\_2019/Education\\_en\\_Afrique\\_2019\\_AS\\_BC.pdf](https://classiques.uqam.ca/contemporains/Moumouni_Dioffo_Abdou/Education_en_Afrique_2019/Education_en_Afrique_2019_AS_BC.pdf).

NAPON Abou, 2003, « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *Revue Sud Langues*, n°2 de juin 2003, p. 154-156, <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn>.

OUANE Adama et GLANZ Christine, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue : note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, <https://unesdoc.unesco.org>, ISBN : 978-92-820-2101-9....Idem

OUANE Adama et GLANZ Christine (dir.), 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement*

- en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Unesco, UIL, ADEA,
- BOUDO OSEO Paul Taryam, 2008, « L'Éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso », en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest1/continuumeducatif.pdf>.
- RIOU Jérôme et BRISSAUD Catherine, 2021, *Dictation in the preparatory course, the conditions for effective teaching*, <https://doi.org/10.4000/pratiques.10962/>
- TAKASSI Issa, 2021, Le français et les langues nationales : quel partenariat à l'école en Afrique francophone ?, In Musanji Nglasso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*, PU Bordeaux, <https://books.openedition.org/pub/42212>, 389-402.
- WOLFF Ekkehard, 1995, *La question des langues dans la démocratisation, l'alphabétisation et l'éducation de base : l'expérience du Niger*, <https://www.harmonie.com> › ebook ›.