

Politique linguistique et éducative au Burkina-Faso

DIALLO Adama

CNRST/INSS, OUAGADOUGOU

Adamadaya62@yahoo.fr

Introduction

Pays francophone de l'Afrique de l'Ouest, le Burkina-Faso présente une population multiethnique marquée par un brassage socioculturel résultant de son histoire. Dans l'ensemble, ces populations se répartissent dans des aires communautaires moore (Moose, Gurunsi, entre autres), marka (Dioula, Mande, Marka en exemple) et atlantiques (Peuls, principalement) avec, chaque fois, un degré de brassage à la fois démographique, culturel et linguistique, d'une part, mais aussi essentiellement une prédominance linguistique par région, d'autre part.

Les objectifs de cet article consistent à :

- cerner la politique linguistique du Burkina-Faso en matière d'éducation à travers le dispositif réglementaire mis en place
- à donner une vue des expériences vécues de l'enseignement bilingue à travers les résultats des élèves des écoles bilingues.

De cette situation de diversité socioculturelle, résulte un paysage linguistique où se superposent des langues à statut sociolinguistique stratifiés : les langues communautaires, régionales, les langues locales ethniques et le français, langue officielle et, dans certaines situations, langue de communication interethnique. En l'absence d'un véritable parler véhiculaire national (Norbert Nikiéma 1998), quelle politique linguistique la nation burkinabè pourrait-elle développer par le biais de son école, pour inculquer une culture de citoyenneté et d'ouverture au monde extérieur à la jeunesse. Toute chose qui contribuerait à renforcer un sentiment d'identité nationale. Pour traiter ce sujet, notre problématique se résume en cette principale interrogation :

En quoi un aménagement didactique des langues ouvert à l'interculturel par le biais d'un système éducatif construit autour de la dynamique des langues constituerait une voie à la promotion d'une culture identitaire nationale sensible aux valeurs universelles ?

A cette question centrale, nous émettons l'hypothèse que l'analyse de la politique linguistique et de l'éducation bilingue permet d'esquisser des pistes d'aménagement linguistique et didactique des langues en usage au Burkina-Faso dans une double perspective, descriptive et prescriptive.

-Nous procéderons dans cet article, dans un premier temps, à une présentation sommaire de la situation sociolinguistique du Burkina-Faso à partir de quelques repères en politique linguistique au cours de ces quatre dernières décennies.

-Puis, dans un second temps, nous avancerons quelques propositions en matière d'enseignement de langues partenaires dans une perspective de développement d'une didactique convergente entre langues nationales et langue française.

1.Présentation sommaire de la situation sociolinguistique du Burkina-Faso à partir de quelques repères en politique linguistique au cours de ces quatre dernières décennies.

Norbert Nikiéma (2006) présente une analyse chronologique de la situation sociolinguistique et de la politique linguistique du Burkina-faso depuis son accession à l'indépendance. S'appuyant sur les recherches de ses collègues, (Kédérébégo et Yago, 1982), il estime qu'avec 59 langues nationales pour une population 12.300.000hts, le Burkina peut-être classé comme un pays multilingue « modérément complexe. La complexité s'explique par le fait qu'on peut diviser la population en quatre catégories en fonction du nombre de locuteurs. Treize(13) langues sont parlées chacune par une population estimée entre 100.000 et 1.000.000 de personnes. Deux langues comptent chacune 1.000.000 de locuteurs et une langue à elle seule compte 1.000.000 de locuteurs.

On note aussi que la population burkinabè est majoritairement multilingue. Ainsi bien qu'il existe majoritairement 59 langues nationales, la majorité des burkinabè parlent au moins deux langues.

Ceci explique que 90% de la population parlent seulement 14 langues (Kano 1993 cité par Nikiéma : 25). Ces données linguistiques sont d'une importance capitale dans la planification linguistique en éducation. Elles permettent d'utiliser des critères plus ou moins objectifs dans le choix des langues d'enseignement et des langues à enseigner dans le système éducatif. Ainsi, il apparaît qu'au Burkina, le nombre de langues utilisé dans l'enseignement est passé de trois langues pendant la réforme (moore, dioula, fulfulde) à huit (8) langues (moore, dioula, fulfulde, lyele, gulmacéma, dagara, bisa nuni). Ces langues ont été choisies en tenant compte de leurs locuteurs natifs et non natifs à la suite de négociation sociale.

1.1 Inventaire des principales langues burkinabè et de leurs statuts.

Suivant la localisation géographique des principaux centres urbains du pays, trois langues sont utilisées comme langues de communication, à des degrés qui restent à déterminer par des enquêtes sociolinguistiques actualisées. Les principales langues autochtones en usage au Burkina-Faso sont inventoriées dans le tableau ci-dessous (Lefage (1979a), Norbert Nikiéma (1996), André Batiana (1996)).

Ethnies	Langues	Poids démographique	Langue à statut			Couverture Géog.
			politique	sociolinguistique		
moore	moossi	50,40%	national	véh.R/SR	1	16 Provinces (7 régions)
jula	julakan	4,50%	-	véh.R/SR	2	9 Provinces (4 régions)
fulfulde	peulhe	9,04%	-	véh.R/SR	1,2,3	4 provinces (1 région)
gurmachéma	gurmatché	5,07%	national	véh.R	3	5 provinces (1 région)
gurunsi	gurunsi		-	véh.R	1	
Bobo dioula	bobo	2,23%	national	local	2	1 province
sénoufo	sénoufo		-	véh.R	2	
dagara	dagara	1,75%	-	véh.R	2	2 provinces
bisa	bissa	3,71%	national	véh.R	2	1 province
bwa	bwamu	1,59%	national	véh.R	2	5 provinces
songhaï	songay		-	local	3	
senoufo	senoufo	0,99%	-	véh.R	2	-----
dafin/marka	dafin/mark	1,85%	-	local	2	-----
samo	Samo		-	véh.R	2	
san	san	2,05%	-	local	2	2 provinces
tiéfo	tiefo		-	terroir	2	
lobi	lobi	1,49%	national	véh.R	2	
birifor	birifor		national	local	2	
Jan	jan		-	terroir	2	
lyélé	lyélé	2,41%	-	terroir	2	1 province
Bambanakan	Bambara		-	véh.R/SR	2	
dogon	dogon		national	véh.R/SR	2,3	
karaboro	karaboro		-	terroir	2	
koromba	konronfé		-	véh.R	3	
hausa	Hausa		-	véh.R/SR	2,3	
dagari-dioula	Dagari-dioula		-	terroir	2	
dyan	dyan		-	terroir	2	
bolon	bolon		-	terroir	2	
Bobo	Bobo fing		national	véh.R	2	

mandarin						
n'ko	n'ko		national	terroir	2	
nuni	nuni	1,10%	-	terroir	2	2provinces
tamasheq	tamajaq	0,82%	-	véh.R/SR	3	1province
tussian	tusian		-	terroir	2	
zarma	zarma		national	véh.R/SR	3	

Légende : *La (Langue autochtone) ; m.disp. (langue menacée de disparition) ; terroir (langue parlée à l'échelle d'une préfecture ou de quelques villages) ; local (langue parlée à travers des préfectures d'une région naturelle donnée du pays) ; véh.R (langue véhiculaire d'une région naturelle donnée) ; véh.R/SR (langue véhiculaire communautaire transfrontalière à travers plusieurs pays de la sous-région).*

1.2 Tableau des familles de langues parlées au Burkina-Faso.

Familles de langues	Langues
Ouest-atlantique	Peuhl, dogon
mandingue	Dioula, bissa , marka, bobo, loman, bolon, senoufo, mossi, dogon, lobi, lyele, bwamu, gulmacema, cerma, katsena sissala,
Gur	Dagara , malba, koronfe, dogose, kaansa, kalamse, karaboro, kussasse, teen, tiefo, toussian, turka, vinye
Nilo-saharienne	Sonrai-zarma ,
Chamito-sémitique	tamacheq

1.3-Présentation sommaire de la situation sociolinguistique du Burkina-Faso

Il ressort de cette brève présentation du paysage linguistique burkinabé que trois langues assurent dans leurs aires géolinguistiques traditionnelles les fonctions de langues véhiculaires pour toutes les communautés des régions. Ces langues sont le moore pour la région du plateau central, Le jula pour la région de Bobo-Dioulasso, le fulfulde (peul) pour la région fulaphone de l'Est. Au KénéDougou, il n'y a pas de langue autochtone qui joue le rôle de « langue communautaire » véhiculaire pour l'ensemble de la région. Ce rôle de « langue communautaire » véhiculaire est joué par le jula. Le sénoufo est utilisé au niveau de la région de Diébougou, le Marka dans la région de Houndé, le bwaba dans la région de Dédougou et le dafin dans la boucle du Mouhoun dans leurs aires géolinguistiques traditionnelles. De la trentaine de langues inventoriées ci-dessus, trois ont le statut de langue nationale (moore, jula, fulfulde) à cause de leurs fonctions de langue véhiculaire. Ne figurant pas aujourd'hui sur la liste des langues à statut national, le gurunsi, la dagara et le gurmache et le goin continuent, toutefois, d'être utilisées, à l'instar des langues nationales, dans l'espace des médias publics et privés (radio et télévision nationales, radios privées). L'alphabétisation non formelle se fait par le canal des langues autochtones, nationales en particulier, selon les besoins et les localités. Un phénomène relativement récent, mais galopant (la migration des populations vers les zones urbaines et périurbaines, la capitale en particulier) définirait dans les années à venir de nouveaux rapports (de quelle façon et que prévoyez-vous en tant que chercheur ?) entre les langues. En tant que chercheur il serait souhaitable de préconiser un arrêt du phénomène de la migration par une fixation des locuteurs à partir de leurs patrimoine linguistique dans leur terroir d'origine. En effet, en raison de cette croissance démographique urbaine accélérée ces dernières années,

L'Institut spécialisé dans la collecte des données démographiques, L'INSD indique une progression démographique d'environ 80 % dans la ville de Ouagadougou en l'espace de huit ans (1960 à 2010). Ainsi, la population urbaine de la capitale serait passée de 600.936 habitants sur une population totale de 2.000.000 habitants dont 51,12 % de femmes en 1996 (v. Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse 1999) à 1.500.000 habitants en 2004.

Une quinzaine d'année après l'accession du Burkina-faso à l'indépendance en 1960, le besoin de former les populations à la citoyenneté a amené les ministères chargés de l'éducation nationale et des langues nationales à définir une politique linguistique favorisant la promotion des langues nationales par le biais de l'alphabétisation et de l'enseignement. Dans ce cadre, des programmes d'alphabétisation des adultes (ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de s'instruire à l'école française classique) ont été mis en place pour apprendre à cette couche sociale du Burkina-Faso à lire, à écrire et à compter en langue maternelle. Ces programmes sont connus sous le nom de « alphabétisation des adultes à travers leurs langues ». Une série de décrets présidentiels, d'ordonnances et autres actes administratifs de pouvoir exécutif a été institutionnalisé au compte des campagnes d'alphabétisation des adultes.

On compte dix groupes linguistiques au Burkina-Faso. Ces ethnies parlent au total 59 langues.

2. Politique linguistique au Burkina-Faso

Au Burkina Faso, la langue officielle est le français, il existe en outre une soixantaine langues nationales, les trois principales citées ci-dessus. Ces trois langues ont été choisies en 1974 car elles sont considérées par l'État comme des langues véhiculaires dans le pays. Selon l'article 35 de la constitution du 27 janvier 1997 : « *La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales* ». Cette loi n'ayant jamais été édictée, il n'existe pas de liste officielle de l'ensemble des langues nationales du Burkina Faso. Néanmoins, une soixantaine de langues a été recensée dans le pays par l'organisation non gouvernementale SIL International (1998) (cinquante-neuf selon Norbert Nikiéma, (1985) et Gérard Kédrébéogo (1982) : La quasi totalité de ces langues appartient à la famille des langues nigéro-congolaises à quelques exceptions près, telles que le songhaï et le zarma qui appartiennent à la famille des langues nilo-sahariennes et le haoussa et le tamacheck qui appartiennent à la famille des langues chamito-sémitiques. Parmi les langues de la famille nigéro-congolaise, les langues gur (mooré, gulmancéma, sénoufo) (plus de 60 % des langues), sont les plus représentées suivies par les langues mandés (dioula, bissa) (environ 20 % des langues), et enfin par les langues ouest-atlantique (peul, dogon).

2.1 Politique linguistique : lois et règlements

Nikiéma (2006 :25) fait observer que de 1961 à 2007, onze lois et règlements ont été formulés par les différents gouvernements afin de fixer le statut des langues parlées au B.F. il s'agit de :

o Les textes relatifs à l'alphabétisation en langue nationale

- Le décret N°60/012/PRES du 17 janvier 1969 créant la commission nationale des langues voltaïques ». Des décrets des années 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976 créent les douze premières sous-commissions de langues nationales.

-Le décret 74/267/PRES-ENC du 06 Août 1974 précisant les missions de l'ONEPAF, la première structure publique spécifiquement chargée de l'alphabétisation des adultes conduite depuis lors dans les langues nationales

- Le décret 78/358/ PRES-ENC du 15 septembre 1978 transformant l'ONEPAFS en direction d'alphabétisation fonctionnelle et sélective (DAFS) et lui donnant pour attribution en son article 10, des missions qui « incluent la promotion de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective dans les langues nationales ».

o Les textes récents relatifs à l'utilisation des langues nationales à l'école

Les textes suivants ont été déterminants dans le développement de l'éducation bilingue

-La constitution de la IIIème République de Haute-Volta qui stipule à l'article 3 de son titre1 »que la langue officielle est le français ; la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation de la langues nationales

- La loi 016/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation, stipulant en son article que les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales et que l'enseignement des

- Le décret 95/036/ PRES/PM/MCC du 15 septembre 1978 portant cahier de charge et Mission de Radiodiffusion sonore et télévisuelle au Burkina-Faso, qui précise en son article 7 que « toute station de radio diffusion sonore ou télévisuelle devra à travers ses programmes contribuer à la formation des cultures et des langues nationales (Nikièma, 2006 :28-29):

Plus récemment la constitution de 1987 établit les termes fondamentaux de la politique linguistique du Burkina-Faso. L'article 1^{er} de la constitution de 1997 préconise que tous les citoyens burkinabe jouissent des mêmes droits linguistiques.

La constitution du 27 Janvier 1997 octroie aussi des statuts aux langues nationales at au nationales.

-La lettre circulaire N°2002-098/MEBA/SG/DGEB/ du 18 juin 2002 autorisant les parents d'élèves et les communautés qui le souhaitent à demander la transformation des écoles classiques en écoles bilingues.

-L'arrêté N°2003-226/MEBA/SG/ENEP/ du 10 mars 2006 portant institution à la formation, à la transcription des langues (LN) et à la didactique de l'enseignement bilingue dans les écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP)

-La lettre circulaire N°2005-078/MEBA/SG/DGEB/ du 14 mars 2005 portant mise en place des Equipes pédagogiques Régionales (EPR) de l'Education bilingue

o **Les textes généraux servant de cadre à l'intégration des langues nationales dans le système éducatif**

-La loi 013/96/ADP portant loi d'orientation de l'Education (1996) ; elle stipule en son article 4 que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » et que « l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres ». Cette stipulation est reprise dans une nouvelle loi de 2007.

-La lettre de politique éducative adopté par décret N°2008-681/PRES/P/MESSR/MEBA/MASSN/MJE/ du 03 Novembre 2008 qui prévoit dans le cadre du développement du système éducatif à l'horizon 2015, « la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula.

C'est dire que les langues nationales bénéficient maintenant d'un cadre réglementaire permettant leur expansion dans le système éducatif. Mais cela n'a pas été mis en place du jour au lendemain, ni dans le cadre d'un véritable plan de l'Education intégrant les langues nationales.

La relecture des différents textes nous montre que la place du français est prépondérante dans les décisions politiques et juridiques. Les langues parlées au Burkina ont acquis depuis plus de 20 ans, le statut de langues nationales. Mais les modalités de leur utilisation sont peu précisées ou très limitées dans les domaines formels comme l'éducation. Par conséquent, ces textes créent une situation que l'on peut qualifier de diglossie entre le français et les langues nationales. Il s'agit d'une situation où le statut de langue officielle octroyé au français lui confère une position dominante par rapport aux langues nationales dans tous les secteurs de la vie socio-économique, politique et éducative.

Les recommandations des Etats Généraux de l'Education tenu en 1994 induisent de profonds changements dans le système éducatif. Il s'agit notamment des recommandations portant sur la promotion des langues nationales comme langues d'enseignement du système éducatif à côté du français et sur la valorisation des cultures burkinabe qui doivent servir de fondement socio-culturel du système d'éducation dans sa globalité

2.2. Utilisation des langues nationales dans le système formel et non formel.

2.2.1 Phase d'expérimentation

Le Burkina expérimente depuis 1994 l'éducation bilingue comme alternative au système formel actuel caractérisé par de faibles rendements internes et externes. Ces derniers ont entre autres été relevés par les Etats Généraux de l'Education qui se sont déroulées en 1994 et les assises nationales sur l'Education en 2002.

Depuis les Etats Généraux de l'Education 1994, l'urgence des questions sur le devenir de l'éducation mobilise les réflexions et génère des initiatives au niveau du gouvernement dont la plus récente est

la production en mai 2006 par une commission ad hoc d'une proposition sous le titre : « Réforme du système éducatif au Burkina-Faso ».

Dans ses fondements, la réforme adhère à un certain nombre de principes internationalement admis sur les orientations de développement de différents aspects de l'éducation. A titre d'exemple la promotion de l'éducation de base pour tous (déclaration de Jomtien 1990 et le forum mondial de Dakar 2000, le développement de l'enseignement et de la formation technique professionnelle et le deuxième Congrès de Séoul 1999).

La réforme s'inspire également des conclusions des Etats Généraux de l'Education (1994), qui ont posé les jalons de la loi d'orientation adoptée en 1996. De cette loi, il ressort que les principaux aspects de la réforme sont :

- 1-L'éducation de base obligatoire pour tous de 6 à 16ans,
- 2-L'utilisation du français et des langues nationales dans l'enseignement aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations,
- 3-La gratuité de l'enseignement de base public,

En vertu de la loi N°013/2007/AN portant loi d'orientation de l'Education, le français et les langues nationales sont des langues d'enseignement. L'article 10 précise 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 ».

L'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement ou matières enseignées dans les curricula des écoles formelles (primaire et secondaire) est toujours au stade expérimental. On constate que depuis 1994 plusieurs innovations pédagogiques sont promues dans le secteur de l'Education formelle et non formelle. Certaines de ces innovations ont inclu dans leur curriculum respectif, l'utilisation des langues nationales comme un des facteurs essentiels qui les démarque de l'éducation formelle classique qui repose sur l'utilisation exclusive de la langue officielle (le français) comme langue d'enseignement dans tous les cycles d'enseignement. Les principaux programmes d'éducation bilingue formelle et non formelle que nous avons pu identifier au Burkina sont :

- Les écoles satellites (ES) et les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) promu par le MEBA et l'UNICEF depuis 1995.
 - Les écoles banmua Nuara I promues par l'organisation non gouvernementale TINTUA dans la région de l'est ou le Gourma (cf. atelier de réflexion sur le bilinguisme de Tenkodogo 26 février-3 mars 2006), Napon (2003), Nikiéma (2006).
 - Les écoles communautaires promues par « Save the Children » dont le promoteur est l'ONG TRADE
 - Les Centres de formation bilingue promus par la Fondation pour le Développement communautaire (FDC) ;
 - Les écoles bilingues (EB) promues depuis 1994 par le MEBA et l'œuvre suisse d'entraide ouvrière
- Nous avons obtenu des promoteurs des différentes innovations bilingues au B.F les documents de références de leurs programmes respectifs.

Les objectifs recherchés sont : l'amélioration de l'efficacité interne et externe de l'Education de base, l'amélioration du rapport coût/efficacité de l'éducation de base ; l'établissement de synergies entre l'éducation de base formelle et non formelle, le renforcement de l'autonomie des initiatives locales de développement et une implantation plus grande des communautés à la base.

Les écoles bilingues ont été mises au point par le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) en 1994 avec l'appui technique et financier de l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO). L'école bilingue a été expérimentée à Nomgana et à Goué de 1994 à 1998, puis étendue à d'autres régions et à d'autres langues nationales à partir de l'année scolaire 1998/1999. Son succès est incontestable. Dans une école bilingue, la langue maternelle de l'élève est utilisée dès la première année dans une proportion de 90 %, contre 10 % pour le français. Par la suite, le français est graduellement introduit au fil des années en faveur du français pour constituer 90 % des activités pédagogiques à la cinquième année, contre 10 % pour la langue nationale. Elles touchent à présent six groupes linguistiques : mooré, jula, fulfuldé, lyélé, bisa et gulfancema.

L'idée d'une scolarisation en langues nationales prenait ainsi forme au fur et à mesure que la pratique de l'alphabétisation des adultes s'étendait jusqu'à la mise en place du décret qui a institutionnalisé l'enseignement des langues nationales dans les écoles pilotes du système formel. Huit langues parmi les huit langues autochtones à statut de « langues nationales » ont été alors choisies par le ministère de l'éducation de base et l'alphabétisation pour servir de langues de scolarisation dans le système éducatif formel (v. UNESCO-BREDA, 1985 : 60). en fonction du poids démographique, ces langues se répartissent dans l'ordre alphabétique suivant: le moore, le dioula, le fulfulde, le gulmacéma, le gurunsi, le bobo, le marka, le sénoufo, le dagara et le dafin. L'éducation non formelle qui vise à développer des compétences adéquates en lecture, en l'éducation bilingue, cible surtout l'éducation des adultes. Elle a progressivement évolué et revêtu diverses formes pour atteindre différentes cibles. Les objectifs et les méthodologies de formation et d'encadrement des programmes d'éducation non formelle sont également très variés. Une revue de la littérature permet de diviser les centres d'éducation non formelle en trois groupes selon la langue d'instruction utilisée.

- Le premier groupe est constitué de centres qui utilisent la langue officielle (français)
- Le deuxième de ceux qui utilisent la langue maternelle ou langue autochtone dominante pendant les premières années de scolarisation puis la langue officielle progressivement introduite
- Le troisième de ceux qui utilisent la langue maternelle ou langue autochtone dominante de la région

2.2.2 Les centres qui utilisent la langue officielle comme langue d'instruction

Les centres d'éducation non formelle qui utilisent la langue officielle comme langue d'instruction constitue en fait une étape pour accéder à l'éducation non formelle. Il s'agit essentiellement des CBNEF, des centres d'Alphabétisation, des écoles satellites etc...

Le choix des langues d'instruction dans l'éducation non formelle renvoie à deux réalités. La première vise à intégrer l'enfant dans le système éducatif formel. Le deuxième vise à faire de l'enfant un acteur économique dans son milieu socio culturel. Dans ce cas, la langue maternelle ou langue autochtone dominante est utilisée comme langue d'instruction.

2.2.3 Ceux qui utilisent la langue maternelle de l'apprenant et la langue officielle

Les centres d'éducation non formelle qui utilisent la langue maternelle ou langue autochtone dominante de la région comme langue d'instruction sont également une étape vers l'accession à l'éducation formelle. On peut ranger dans cette catégorie les écoles satellites. La langue maternelle ou langue autochtone dominante de la région est enseignée pendant les deux ou trois premières années avec une introduction progressive de la langue officielle en vue de préparer l'enfant à un enseignement en langue officielle dans le système formel. Cette formule marque un progrès manifeste vers ceux qui utilisent des langues autochtones comme langues d'instruction et ceux qui utilisent la langue maternelle. Il s'agit des centres d'éducation de base non formelle (CBNEF) qui utilisent la langue maternelle ou langue autochtone dominante comme langue d'instruction.

Ces centres sont des modèles de formation alternative de courte durée qui vise à la fois à développer des compétences de lecture, d'écriture et de calcul chez les enfants mais également à les former à un métier.

Le fait que la langue maternelle ou la langue autochtone dominante soit choisie comme langue d'instruction dans ces centres représente un atout majeur qui règlera de facto le problème fondamental auquel est confronté le système formel : enseigner et apprendre dans une langue officielle que ni l'apprenant ni l'enseignant ne maîtrise. Ce choix incarne une vision de l'éducation prenant en compte les valeurs culturelles des communautés dans le processus de transmission des habiletés, des capacités et des compétences.

En définitive, l'utilisation des langues d'instruction dans le système d'éducation non formel est un programme complet de formation par apprentissage étalé sur un continuum de trois cycles: Le premier cycle est un espace d'éveil éducatif pour les enfants de trois à six ans ; Le deuxième cycle

visé à faire de l'école bilingue un cadre pour les enfants de sept à onze ans et l'éducation de base multilingue spécifique (EBMS) pour les jeunes de 12 à 16 ans.

Dans les écoles bilingues, la langue nationale est utilisée comme unique médium d'instruction pendant les deux premières années. Parallèlement à l'utilisation de la langue nationale, les compétences des élèves en français se sont développées dès la première année.

Pendant la troisième année, les apprenants consolident dans la langue nationale leur connaissance dans diverses disciplines et développent leur maîtrise de la langue française.

A partir de la fin de la troisième année les élèves sont censés avoir appris assez de français pour poursuivre leurs études dans cette langue.

Le français devient alors le principal médium d'enseignement en quatrième année (environ 80% de l'emploi de temps) et en cinquième année (environ 90% de l'emploi de temps).

2.2.4 Résultats

Une première évaluation comparative effectuée en 1996 entre les classes de C. M.1 des écoles bilingues expérimentales de Goué et de Nongana et quatre classes de C.M.1 dans des écoles classiques a montré la supériorité des élèves des écoles bilingues ; Les épreuves ont porté sur les matières suivantes : français (dictée, lecture, compréhension) ; calcul, science d'observation, histoire-géographie. Au moment de l'évaluation des écoles classiques avaient quatre ans et trois mois de scolarité moore-français (dont six mois seulement en français). Les écoles bilingues ont obtenu des taux de réussite de 3%, 43%, 20%, et 41% et pour les écoles classiques. Les résultats obtenus aux sessions de CEPE entre 1998 et 2005, dont les épreuves sont entièrement en langue française confirme la supériorité des écoles bilingues et ceci avec un enseignement de courte durée.

2.2.5 Pour une nouvelle politique linguistique axée sur l'émergence d'une identité nationale ouverte au partenariat entre langues

Quel est l'impact d'une nouvelle politique linguistique à l'égard des langues du Burkina-Faso ? Il y'a nécessairement la création d'une langue nationale ou patrimoniale en fonction du poids démographique, du nombre de locuteurs et de la couverture géographique du pays, capable d'exprimer une conscience collective à même d'impulser le développement économique du pays. Cette nouvelle politique linguistique pose la question du partenariat entre l'Etat burkinabe et les structures spécialisées dans les faits linguistiques.

Quels sont les principaux arguments qui démontrent la pertinence d'une nouvelle politique linguistique pour la qualité, l'efficacité et pour l'émergence d'une langue nationale, facteur d'une nouvelle identité nationale. Elle consiste dans la présentation du paysage linguistique, Burkina-Faso et sa subdivision en treize ensembles géographiques relativement homogènes appelés « régions linguistiques ». Chaque région du pays dispose d'une langue communautaire véhiculaire: le moore au Plateau Central (Ouagadougou), au Centre Est (Koudougou), Ouest (Koupéla) et au Nord (Yatenga), le Dioula dans la région des Hauts Bassins (Bobo-Dioulasso, le Sénoufo, le marka, Kéné Dougou et le fulfulde dans les régions du Séno (Dori), du Soum (Djibo) et du Yaaga (Sebba, Gorom-gorom). Quel aménagement didactique pour ces langues ?

3.- Propositions en matière d'enseignement de langues partenaires dans une perspective de développement d'une didactique convergente entre langues nationales et langue française

3.1- Dimension socioéducative de l'aménagement didactique des langues partenaires : modèle intégré

L'aménagement didactique intégré des langues partenaires au français sous-tend un certain nombre de questions dont les principales sont relatives à : (i) la spécification des fonctions didactiques des langues en présence dans le système éducatif, (ii) la révision de la politique éducative et (iii) la rénovation des curricula et des instruments de formation en langues.

3.1.1- Fonctions didactiques des langues dans le système éducatif : scénarios de convergence

L'aménagement d'une didactique intégrée que nous proposons pour la situation burkinabe est conçu

sur la base d'une éducation multilingue à quatre degrés impliquant quatre types de langues : (i) la langue maternelle de l'apprenant, (ii) le français langue seconde, (iii) les langues communautaires régionales et (iv) les langues étrangères.

3.1.1.1-Langue maternelle et curricula

La langue maternelle (LM) de l'apprenant est la langue familiale ou communautaire que l'apprenant utilise comme premier moyen de communication au moment où il amorce sa formation scolaire. Elle est la langue de la structuration mentale des opérations langagières de l'élève. L'école devrait en faire la langue de l'éveil des connaissances formelles et des savoir-faire opérationnels de base : apprentissage de la lecture, identification de catégories langagières de base (alphabets, sons, syllabes, mots, phrases, textes, nombres, opérations mathématiques élémentaires, etc.), apprentissage de l'écriture, construction du raisonnement, etc. L'élève devrait être accueilli au cours de ses deux premières années de scolarisation, le Cours Préparatoire(CP), uniquement dans cette langue afin de développer en lui les conditions d'acquisition de ces compétences de base qui relèvent de la phase d'alphabétisation dans le processus de sa scolarité.

L'enseignement/apprentissage à ce niveau relèverait de ce que nous appelons le premier degré de l'éducation multilingue. Entamant sa scolarisation dans sa langue maternelle, l'élève la garderait toute la durée de sa scolarisation au primaire. L'école s'appuiera ainsi sur elle pour lui faire acquérir des notions conceptuelles de base comme le principe de segmentation des mots, l'analyse catégorielle élémentaire (les catégories syntaxiques, quelques mécanismes élémentaires de transformation de structures, l'organisation élémentaire des unités du discours, etc.), la ponctuation à l'écrit et son équivalence en discours oral. La langue première de l'apprenant remplit ainsi principalement la fonction de langue béquilles dont l'explicitation didactique l'aidera à apprendre plus facilement la langue seconde et les autres langues du système (les langues nationales de citoyenneté et les langues étrangères). La langue nationale de communication régionale serait introduite dans le système au premier cycle du supérieur en se substituant à la langue maternelle au cas où celle-ci en serait différente. C'est le premier degré d'aménagement didactique.

En outre, il faut prendre en compte les données de la didactique des langues qui postule deux méthodologies spécifiques lorsqu'il s'agit de l'amélioration des conditions d'apprentissage d'une langue et du perfectionnement d'une langue maternelle. Il faut aussi soutenir la diffusion de méthodes efficaces pour l'enseignement des langues étrangères et des langues maternelles dans l'esprit d'un renforcement de la coopération linguistique.

3.1.1.2-Français, langue seconde de scolarisation

Le second degré d'aménagement didactique des langues en usage préconise l'introduction progressive du français dans le système. Dans le modèle d'éducation multilingue proposé, la langue française, une fois introduite, resterait la principale langue d'enseignement du système en attendant un aménagement didactique suffisant des langues nationales burkinabé. L'élève accèdera aux contenus des disciplines scientifiques et techniques principalement par le français.

Ainsi, pour assurer une meilleure formation des apprenants dans cette langue d'enseignement, nous préconisons une approche centrée sur une démarche didactique intégrée qui prendra en compte les acquis en savoirs et en savoir-faire langagiers de la L1. Cette approche permettra d'asseoir chez l'apprenant les nouvelles compétences requises en L2 à partir du réinvestissement des acquis grammaticaux de la langue première. Dans cette approche, l'introduction du français dans le système est envisagée à partir du Cours Élémentaire (CE) après que l'apprenant aura acquis les compétences de base en lecture, en écriture, en calcul et en raisonnement à partir de sa langue maternelle au CP. L'apprenant du français serait ainsi mieux préparé à apprendre cette nouvelle langue qui deviendra aussi sa langue de formation scientifique (v. OSEO-MEBA, 2004 ; Compaoré(2003), Ilboudo (2003) sur l'expérience burkinabe de la pédagogie convergente langues locales/français).

Le système d'éducation multilingue préconisée ici entre pour la première fois dans sa phase de bilinguisme au CE (langue première/langue seconde). Le français devra être utilisé comme matière d'enseignement durant les deux premières années de ce cours (CE₁ et CE₂). Durant ces deux années, la langue maternelle de l'élève devra ainsi continuer d'assurer la fonction de langue d'enseignement des disciplines aussi bien sociales que scientifiques. A partir du Cours Moyen (CM₁), la fonction de langue d'enseignement revient au français, mais la langue nationale demeure dans le système comme discipline. Enfin, il faut élaborer à titre exceptionnel de nouveaux contenus de cours de langues étrangères susceptibles d'apporter aux élèves une connaissance objective

3.1.1.3-Langues communautaires comme langues d'intégration nationale

L'aménagement didactique des langues nationales constitue le troisième degré du modèle d'éducation multilingue envisagée ici. Leur introduction aux côtés du français et à la suite de la langue maternelle non nationale (langue locale à statut non national et numériquement minoritaire) se fera successivement dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle et au supérieur par l'intégration des langues nationales comme le moore, le jula et le fulfulde.

Ainsi, au Supérieur, chaque étudiant choisirait une seconde langue nationale parmi les trois principales langues en vigueur au Burkina-Faso autre que celle de sa communauté linguistique d'origine s'il pratique déjà oralement cette langue. Pendant cette période de scolarisation, l'élève de l'école élémentaire garderait aussi dans son cursus sa langue maternelle si elle constitue le véhiculaire régional ou sera amené à opter pour la langue véhiculaire de sa région de résidence en lieu et place de sa langue maternelle non véhiculaire. Au supérieur, chaque étudiant serait dans une situation où il apprendrait trois langues (une langue burkinabè, le français, l'anglais et l'allemand, langue seconde).

Au cours élémentaire, l'élève opterait pour une nouvelle langue communautaire nationale d'une autre région naturelle autre que sa langue maternelle (la troisième du répertoire linguistique national de l'élève). Les deux premières langues nationales introduites depuis le CP (en général, la langue maternelle de l'élève) seront retirées au collège au profit d'une langue étrangère que l'élève choisira librement parmi celles qui lui seront offertes. Au lycée, chaque élève aurait dans son programme d'enseignement deux langues (le français et une langue étrangère). C'est pour cette raison qu'il faut faciliter l'intégration des langues minoritaires dans les plans d'aménagement linguistique à l'intérieur des schémas directeurs adaptées aux diverses situations linguistiques.

3.1.1.4-Langues étrangères comme langues d'ouverture sur le monde

Dans le cadre de la poursuite des objectifs d'ouverture au monde extérieur, la didactique intégrée préconisée ici offrira aux élèves entrant au second cycle de l'enseignement secondaire (le lycée) l'opportunité d'apprendre une nouvelle langue étrangère de leur choix en fonction des langues offertes dans leurs établissements. Le quatrième degré de l'éducation multilingue sera ainsi instauré.

Le modèle d'éducation multilingue ainsi exposé ne prend en compte que le parcours général commun. C'est pour cela qu'au niveau supérieur, les langues étrangères ne sont pas présentées dans le modèle. A ce niveau, des langues nationales seraient introduites pour compléter chez l'étudiant le tableau des langues nationales à apprendre au cours de sa scolarisation. Il reste sous-entendu que l'enseignement supérieur mettrait en place dans ces conditions des formations universitaires et/ou professionnelles en langues étrangères et burkinabe à l'aboutissement du modèle. Déjà, le MEBA a mis au point dans le nouveau curricula le type et le nombre de langues devant régir le cursus élémentaire, secondaire et supérieur. Le tableau ci-dessous présente une vision synoptique du modèle d'éducation multilingue progressif à quatre degrés développé dans le système éducatif burkinabe.

(2)- *Modèle d'implantation didactique du plurilinguisme :*

<i>Critères et niveaux de comparaison</i>		<i>LM</i>	<i>LN₁</i>	<i>LN₂</i>	<i>LN₃</i>	<i>LN₄</i>	<i>LS</i>	<i>LE</i>
	Cours Préparatoire	X						
	Cours Élémentaire	X					X	
	Cours Moyen	X					X	
	Collège						X	X
	Lycée							X
	Supérieur					X	X	
	Alphabétisation	X						
	Scolarisation	X						
	Développ. cognitif	X						
	Développ. culturel	X						
	Citoyenneté			X	X	X		
	Ouvert monde						X	X
Multilinguisme	Degrés (1 à 4)	1	3	3	3	3	2	4

Légende : Cours préparatoire (la 1^{ère} et la 2^{ème} Années de la scolarité) ; Cours Élémentaire (3^{ème} et 4^{ème} Années) ; Cours Moyen (5^{ème} et 6^{ème} Année de l'école primaire) ; Sup./Prof. (Enseignement Supérieur et enseignement professionnel) ; Développ. (Développement) ; LM (Langue maternelle) ; LN (Langue nationale) ; LS (Langue seconde : le français) ; LE (Langue étrangère).

Comme on le voit à travers cet exposé centré sur la conception d'une didactique intégrée basée sur un système d'enseignement multilingue, la formation multilingue des apprenants évoluera dans un système de multilinguisme progressif et croisé. En partant de leurs langues premières respectives, les apprenants entreront dans un premier temps dans un système d'enseignement bilingue construit autour du partenariat linguistique entre la langue première, L₁, et la langue française, L₂. Puis la construction du bilinguisme de citoyenneté les amènera à acquérir, ne serait-ce que sommairement, les structures de trois autres langues nationales du Burkina-Faso avant la fin de leurs études.

Comme on peut le comprendre, il apparaît que l'éducation multilingue envisagée présente des avantages irréfutables au plan de la formation de l'homme, ouvert à lui-même et aux autres. Théoriquement séduisante, elle prépare l'apprenant à pouvoir accéder à plus de sources d'informations scientifiques et techniques par le biais d'un accès plus large aux langues et cultures diverses. Cet idéal didactique doublé d'idéologie sociopolitique pour emprunter la notion à Gajo L. (2005) est confortable pour l'individu apprenant et pour les systèmes sociopolitiques communautaires. Mais, ce système a ses exigences et ses contraintes parmi lesquelles figurent la formation et la mobilisation des ressources humaines conséquentes, la mise en œuvre d'une expertise de formation à la fois souple et rigoureuse, le développement d'outils didactiques adéquats et l'adaptation des contenus de formation aux exigences d'une didactique intégrée syncrétique (Daff M., 2005a).

3.1.2- Rénovation de la politique éducative : réforme systémique

Avec les scénarios de convergence didactique ci-dessus en 3.1.1., nous avons présenté le modèle que nous préconisons pour le Burkina-Faso, si tel était le choix sociopolitique, pour l'implantation d'un système d'éducation fondé sur un enseignement multilingue progressif et croisé. Un tel système exige toutefois que la politique éducative en matière d'enseignement/apprentissage formel des langues soit revue pour être adaptée à cette nouvelle exigence. En clair, une rénovation systémique

visant à adopter une didactique intégrée syncrétique des langues prenant en compte leur caractère complémentaire s'imposera. En outre il faut élaborer une carte linguistique de sauvegarde et de protection des langues vivantes, en promouvant une culture multilingue.

3.1.2.1-Les langues à l'école : une vision didactique intégrée

L'école d'aujourd'hui tente d'apprendre à ces élèves le français normatif tel que celui-ci est perçu par l'institution scolaire. La langue française de l'école est celle des grammaires scolaires et des manuels de lecture. Elle prévoit ce que l'élève devrait apprendre, comment il devrait l'apprendre et à quel niveau de compétence il devrait se situer. A cet effet, la langue est conçue comme une matière ayant un contenu à assimiler comme se serait le cas pour l'histoire, la géographie, les sciences d'observation. Ainsi, l'enseignement de la langue française est construit en une suite de savoirs déclaratifs à faire apprendre à l'élève dans le cadre d'un enseignement formel programmé (v. Cuq J-P. et Quéffelec A., 2005). Les langues locales sont ignorées comme savoir à intégrer à l'école. Elles ne sont traitées ni comme objet d'apprentissage structuré, ni comme arrière-plan d'une réflexion didactique susceptible de contribuer à éclairer et à faire apprendre la langue d'enseignement de l'école.

Dans la perspective d'une rénovation didactique intégrant à la fois les langues locales et les langues étrangères dans l'espace scolaire, les langues devraient être pensées comme un moyen de développement cognitif, social et identitaire des apprenants. Elles doivent pour cela être prises comme des instruments de communication, des médiums d'enseignement des savoirs et savoir-faire scientifiques et techniques contenus dans les autres matières. Dans ce sens, l'école se devra de susciter des réflexions dans le but de faire de ces langues des disciplines où ce qui sera visé, ce sera, non pas faire assimiler des savoirs sur les langues, mais faire acquérir les langues elles-mêmes comme instruments de communication et comme structures susceptibles de développer le raisonnement grammatical chez l'individu apprenant.

Le type d'enseignement multilingue proposé ici conçoit l'enseignement des langues partenaires comme facteur favorisant l'ouverture des apprenants aux savoirs et savoir-faire que leur offre l'enseignement des sciences. Dans une telle situation, l'enseignement des langues devra intégrer les aspects cognitifs communs aux langues en présence, intégrer aussi les acquis des élèves à l'école et en dehors en matière de connaissances et de pratiques langagières en vue d'optimiser l'apprentissage.

3.1.2.2-Valorisation du multilinguisme à l'école à travers l'enseignement plurilingue

Construire le multilinguisme scolaire consisterait à concevoir l'école burkinabe comme un espace d'apprentissage où plusieurs langues cohabitent. Construire le multilinguisme scolaire, c'est aussi définir la fonction pédagogique de chacune des langues en présence. Le modèle d'enseignement multilingue présenté plus haut doit s'articuler autour des fonctions définies par l'école par rapport à chacune des langues. Il faut que l'école indique par exemple comment seront articulés les enseignements des langues, la gestion des choix linguistiques des apprenants, la construction des équipes pédagogiques mixtes de réflexions didactiques et d'enseignement des langues susceptibles d'harmoniser leurs méthodologies et leurs progressions dans le respect des spécificités comme le préconise Miled M. (1998, 2005).

L'école assurera les conditions d'une dynamisation des enseignements des langues. Elle assurera la conception et la mise en place d'espaces de soutien au multilinguisme complémentaire par une dynamisation de la recherche-action sur les pratiques et les effets de l'enseignement multilingue, par la mise en place au niveau des différents acteurs de l'école des structures dynamiques de promotion de l'enseignement multilingue.

3.1.2.3-Formation des formateurs

Le processus décrit jusqu'ici et les scénarios théoriquement envisagés pour la conception et la mise

en place d'un système éducatif multilingue montrent comment peuvent s'articuler les différents éléments de ce processus. La mise en œuvre pédagogique d'un tel dispositif de formation requiert toutefois une ressource humaine d'encadrement conséquente. C'est pourquoi nous affirmons d'emblée qu'un système d'enseignement multilingue progressif et croisé qui part d'un enseignement monolingue ne peut s'improviser. Sa conception et sa mise en place requièrent une volonté politique stable, hardie et planifiée, des ressources d'accompagnement importantes, une construction sociale d'équipes de longue haleine, une formation socioprofessionnelle initiale et continue rigoureuse et méticuleuse. Face à l'ensemble de ces éléments d'exigence, la réflexion sur la question d'une éducation multilingue en partant d'un système monolingue doit faire du chemin avant de voir une mise en œuvre. Mais, de tous ces aspects précités, la formation des formateurs et l'adhésion de ces acteurs à l'idéal d'une éducation bi- ou multilingue nous semblent la construction sociale la plus hardie à réaliser et la plus déterminante.

En effet, dans un système éducatif où l'enseignement des langues est conçu dans une perspective complémentaire sur la base d'une didactique intégrée, les ressources humaines d'encadrement pédagogiques doivent être formées conséquemment. La formation à la didactique intégrée, aux structures des langues présentes dans le système et au développement des curricula de langues constitue la dimension essentielle qu'il convient de faire acquérir aux acteurs aussi bien par des formations initiales que par des sessions régulières de formation continue. Les écoles et autres institutions spécialisées de la formation des maîtres, des professeurs de langues et des encadreurs du système devront être préparées à cette mission.

La formation des formateurs à la didactique intégrée consistera à préparer en amont puis au cours de leur pratique professionnelle les encadreurs pédagogiques à la programmation, à la mise en œuvre, à la conduite et à la gestion d'un enseignement multilingue. Comment alterner les langues dans les objectifs et fonctions qui leur sont dévolus dans la planification ? Comment capitaliser à chaque moment, dans chaque activité les acquis antérieurs d'une langue à l'autre et à l'intérieur du même système linguistique ? Comment préparer les formateurs à leurs fonctions à la fois d'enseignant de langues, mais aussi et surtout de professionnels capables de soutenir la motivation à apprendre les langues chez leurs élèves ?

La formation des formateurs doit aussi préparer les formateurs eux-mêmes à devenir des citoyens d'une même Nation. En effet, de la même manière que l'apprenant poursuit un objectif d'intégration nationale et internationale, de la même manière le formateur (maître et professeur de langue) devra être préparé à cette mission. Comment s'y prendre pour que le maximum d'enseignants de langues soit à mesure d'assurer la formation des élèves partout où on a besoin d'eux ? La formation des formateurs devra donc être conçue de manière à amener les enseignants à parler et/ou être capables d'analyser, du mieux que possible, les langues qui sont présentes dans leurs environnements d'exercice professionnel.

4. Perspectives de développement et résultats

La question du sous-développement de l'Afrique interpelle sur la question de l'adéquation du système éducatif, notamment l'enseignement en français à l'école. De nombreux auteurs et penseurs africains et africanistes, ont développé l'idée selon laquelle l'adaptation des systèmes éducatifs africains au contexte socio-économique et à la langue est une perspective indispensable pour un véritable développement.

4.1. Perspectives de développement

Les écoles bilingues permettraient de remédier aux paramètres qui semblent participer de l'échec du système éducatif burkinabè, en se basant sur l'idée fondatrice que c'est l'enseignement du français, langue « étrangère », qui est à l'origine de ses maux. Pour l'ONG, le sous-développement actuel de l'Afrique est le résultat d'une école non adaptée, importée, difficile à intégrer par les enfants parce que l'enseignement s'y fait dès le départ en langue non maîtrisée (le français).

Beaucoup d'études insistent sur les effets positifs du bilinguisme dans l'enseignement pour des pays africains dans lesquels la langue française a été imposée par la colonisation. C'est entre autres ce qui ressort des recherches de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) :

« Depuis plus de cinquante ans déjà, les résultats de la recherche montrent que l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement est d'une importance capitale pour le développement de systèmes éducatifs pertinents et efficaces. Il est en effet prouvé que l'enseignement en langue nationale et l'éducation bilingue sont des facteurs importants d'amélioration des apprentissages. Des études réalisées par l'ADEA ont confirmé le fait et montré qu'au Burkina Faso, au Mali, au Nigeria, au Sénégal et en Zambie, les élèves des écoles bilingues obtiennent des résultats d'apprentissage supérieurs à ceux des écoles monolingues. » [ADEA, 2005 : 5]

Les partisans de l'enseignement en langues nationales y voient des avantages de divers ordres. Ce sont en premier lieu des avantages pédagogiques. L'enseignement est décloisonné et appréhendé dans sa globalité. En second lieu, ce sont des avantages didactiques, le recours à la langue maternelle maîtrisée permettant au maître de faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Ce sont, encore, des avantages psychologiques car la langue locale n'est plus considérée comme un parent pauvre telle qu'elle l'était dans les campagnes d'alphabétisation. Elle bénéficie d'une considération à l'intérieur du système. Ce sont enfin des avantages économiques comparativement à l'enseignement unilingue coûteux et les résultats décevants qui en découlent :

Le problème du traumatisme créé par la rupture entre milieu familial et celui scolaire introduite par l'enseignement du français dans les classes est évoqué comme fondateur du débat sur l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. C'est cet argument qu'a mis en avant l'UNICEF lors de la mise en place de son projet « écoles satellites (ES) » en 1995.

4.2 Les controverses : une analyse des spécialistes de l'éducation non formelle

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement suscite tout de même des interrogations de la part de certains spécialistes de l'enseignement. Il est reproché entre autres à ce mode d'enseignement l'insuffisance des études des langues nationales pour faire de ces dernières des vecteurs d'enseignement et l'absence d'études sur les réelles répercussions positives à long terme. Pour Fernand. Sanou l'explication de l'inadaptation du système éducatif par ses origines coloniales est à remettre en question : « Il n'est pas certain que l'échec scolaire que l'on prétend éviter grâce à l'enseignement des langues nationales soit dû (uniquement ou essentiellement) au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. » [Sanou in Sanogo, 1994 : 16].

Il existe un « complexe de la colonisation » chez les supporters du bilinguisme qui se caractérise par un souhait de retour aux sources. Ce n'est pas ce qui permettra d'apporter le développement de l'Afrique, ni d'effacer la période coloniale. Il faut plutôt chercher à assumer le passé qu'à le nier :

Sans rejeter totalement les bienfaits du bilinguisme ces spécialistes restent prudents face au « tout bilingue », tout d'abord parce que le bilinguisme, assez récent, n'a pas eu le temps de faire ses preuves :

La mise en place de l'école bilingue a un coup. Depuis la rétrocession par Solidar Suisse de la gestion des écoles bilingues à l'Etat burkinabe, les effets se font sentir : le manque de disponibilité du matériel didactique. Ce qui oblige certaines écoles à utiliser le matériel didactique de l'éducation formelle. En plus la formation initiale et continue des enseignants n'est plus assurée par l'Etat faute de moyens financiers.

Enfin les enseignants qui sont affectés dans l'enseignement bilingue et qui recevaient une indemnité étaient prompts à effectuer les tâches qui leur sont assignées. Mais depuis que la gestion est affectée à l'Etat., on note une désaffection et un manque de motivation de la part des enseignants. Même s'il y'a une compensation financière à travers de il s'agit de formations pédagogiques des enseignants qui sont différentes des formations initiales et pédagogiques appelées groupe d'action pédagogique (GAP) au sein desquels il y'a une répartition inégalitaire de la manne financière au sein des GAP.

4.3 5. Leçons à tirer à partir de l'expérimentation de l'école bilingue

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

°Les langues nationales s'avèrent être des médiums efficaces dans l'enseignement formel et des ressources efficaces qui permettent des économies tout en contribuant à relever le niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif. La présente recherche-action établit clairement que les langues nationales que les enfants maîtrisent bien au moment de leur entrée à l'école, au lieu de constituer un handicap pour la maîtrise du français, selon un préjugé tenace, constituent bien au contraire, de puissants moyens d'accélération des apprentissages et de facilitation de l'enseignement et de l'acquisition du français ;

°La liaison Education/Production améliore les apprentissages et offre plus d'opportunités ; à l'enfant de réussir dans la vie et de s'insérer plus facilement dans son environnement au sortir de l'école ;

°L'emploi des langues nationales est plus facilement acceptée lorsqu'elle n'est pas imposée.

°L'expérience d'éducation bilingue facilite l'adaptation des outils à d'autres catégories d'exclus du système éducatif comme (par exemple, les aveugles à travers des documents en langue nationale bilingue en braille, apprennent plus vite et plus efficacement

°La passerelle entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base et non formelle crée une complémentarité et un enrichissement réciproque des deux ordres d'enseignement ;

°La peur et la méfiance des parents d'élèves et même des intellectuels vis-à-vis de l'emploi des langues nationales comme véhicules d'enseignement peuvent être vaincus, si on peut établir des preuves de leur efficacité;

°Le principe de convaincre par la qualité des résultats adoptés dans le processus de l'extension géographique et linguistique, favorise une adhésion consciente et responsable des acteurs à la base en faveur de l'innovation ;

°A travers une mise en cohérence entre l'école et les réalités du milieu, on obtient l'adhésion et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants même dans les milieux les plus réfractaires.

4.4 Les résultats

L'OSEO a su organiser son projet et lui donner l'ancrage et la réputation nécessaire en prenant en compte les parents d'élèves et en les associant au processus d'implantation et d'animation de ces écoles. Elle s'est assurée ainsi une meilleure intégration de l'école à la communauté villageoise et une participation effective des parents au processus éducatif. De plus en réduisant le cycle scolaire d'une année, en revalorisant la culture par la pratique des activités culturelles et productives, elle a séduit les parents, essentiellement ruraux. L'OSEO a également mis en place des mécanismes pour capturer la demande d'éducation bilingue. Pour cela elle a travaillé à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, personnages clés pour le bon fonctionnement d'une école. Le fait que ces derniers aient accès à une formation approfondie, qu'il leur soit versé des indemnités, qu'ils aient un encadrement pédagogique efficient, favorise d'une part la qualité de leur travail et d'autre part la meilleure réussite des élèves

Si cet accompagnement financier, moral et pédagogique n'existait pas, il y aurait eu ni engagement ni motivation de la part des enseignants pour la pratique des activités pédagogiques, culturelles et productives. Par conséquent, l'Etat doit emboîter le pas à Solidar Suisse pour éviter que tous les efforts déjà entrepris ne soient compromis par le manque de motivation des enseignants et par le manque de moyens financiers.

Conclusion :

La pédagogie bilingue consiste à utiliser la langue maîtrisée par l'enfant en première année dans une proportion de 90%, contre 10% pour le français, et par la suite le français est graduellement introduit pour constituer 90% des activités pédagogiques en cinquième année, contre 10% pour la langue nationale.

En 2012 l'enseignement bilingue est adapté en 8 langues : mooré, jula, fulfuldé, gulmacéma, bissa, dagara, lobiri et nuni. Outre la création d'écoles, les concepteurs ont aussi prévu la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues. La transformation consiste à introduire petit à petit la pédagogie bilingue. Ainsi la première année, il n'y a qu'une classe bilingue et le reste de l'école continue de fonctionner avec le système classique. Au fur et à mesure, le classique cède la place au bilingue. De même que pour les constructions, la transformation d'une école est volontaire, elle doit être le fruit de la demande de la communauté et suivre le processus formel décrit ci-dessus

L'éducation bilingue jouit d'une opportunité exceptionnelle. Le Burkina vient de décider d'une réforme de l'éducation avec comme options essentielles : une éducation de base de trois à 16 ans pour tous, une éducation de base de qualité préparant à une bonne insertion socio-économique par l'utilisation des langues nationales dans l'éducation comme médium et l'intégration de disciplines spécifiques de valorisation de la culture et de la pratique des activités productives.

Fort opportunément, l'éducation bilingue a expérimenté plus de 10 ans, un continuum d'éducation de base multilingue comprenant les espaces d'éveil éducatif (3^e) pour le développement et l'éducation des enfants de trois à six ans, l'école primaire bilingue (EPB) pour les enfants de sept à douze ans, le collège multilingue spécifique (CMS) pour les enfants de treize à seize ans avec comme éléments caractéristiques du curriculum : les langues nationales, la culture, les activités pratiques productives. Quelle meilleure opportunité pour l'éducation bilingue à laquelle s'ajoute une volonté politique bien affirmée. Les résultats acquis au niveau de l'expérimentation de l'éducation bilingue devrait servir à la promotion d'une culture identitaire nationale sensible aux valeurs universelles. « La langue étant un moyen de communication et un véhicule de l'identité culturelle, l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif est une question fondamentale. De ce point de vue, sur la base des expériences d'éducation bilingue en cours depuis plus d'une décennie, les nouveaux curricula introduiront les langues nationales ou mieux celles maîtrisées par l'enfant avec une transition vers le français au niveau de l'éducation de base. »

BIBLIOGRAPHIE

- ADEA, 2005, « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique. Le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue nationale et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. », Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, Namibie, ADEA, GTZ, IPE (partenariat).
- Batiana André. (1996), « Problématique d'une politique linguistique » : le cas du Burkina-Faso, in Jullard, C. Calvet, L-J (eds). *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, p 41-53.
- BATIANA, André (1985): *Variation linguistique et comportements langagiers dans la communauté Lyélé*, Thèse de 3^e cycle, Université de Nice, 237 p.
- BATIANA, André, LAFAGE, Suzanne (1982): "Étude de quelques cas de comportement langagier en milieu africain plurilingue", *BOFCAN*, 3, pp. 45-65.
- COMPAORE Maxime, (2003), « Éducation environnementale et programmes d'alphabétisation au Burkina Faso », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Hors-série 1 décembre, (2003), mis en ligne le 15 décembre 2003,
- NIKIEMA Norbert, (1996), Evolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina-Faso. *Berichte des Sonderforschungsbereichs 268, Band 7, Frankfurt a.M.* 1996: 187-19p.
- ILBOUDO P. T. Biennale 2003 (a), « Pertinence de l'éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso, ADEA
- ILBOUDO P. T. (2003b), *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité, Ouagadougou*, OSEO.
- ILBOUDO P.T. (2003c), « Le sit-in de Nomgana. Une manifestation tendancieuse ? », in « *Enseignement bilingue au Burkina Faso* », rubrique Gros Plan, L'Hebdomadaire n°229 du 15 au 21 mai, 10p.
- CALVET L-J. (2007), « *Le partenariat du français et des langues africaines : description linguistique et perspectives didactiques* », Communication présentée au Séminaire de réflexion et de

- programmation sur la didactique du français dans ses rapports avec les langues nationales en Afrique subsaharienne*, du 27 au 31 août 2007, Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- CUQ J-P. et Quéffelec A. (2005), « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde » in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Revue *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial, Janvier, pp. 75-84.
- DAFF M. (2005a), « Enseigner le français à l'école primaire en Afrique noire francophone : un syncrétisme didactique est-il possible ? » in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Revue *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial, Janvier, pp. 66-74.
- DAFF M. (2005b), « *Expérience sénégalaise de l'enseignement des langues nationales et du français dans le cadre du programme décennal de l'Education Pour Tous* » in *Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Publication des Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, N°790, Besançon, pp. 245-259.
- GAJO L. (2005), « *Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines* » in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Revue *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial, Janvier, pp. 47-57.
- KÉDRÉBÉOGO, G. Hien, Th., Yago, Z. (1982). « *Situation des langues parlées en Haute-Volta: Perspectives de leur utilisation pour l'enseignement et l'alphabétisation* ». CNRST/DIST ACCT/Paris - ILA/Abidjan.
- KÉDRÉBÉOGO, G. (1995). *Language Maintenance and language Shift in Communities of Oral Tradition: The Case of the Sillanko in Burkina Faso*. Ph.D. Dissertation. Department of Linguistics, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA).
- LEFAGE Suzanne, (1979 a.) "Esquisse d'un cadre de référence pragmatique pour une analyse sociolinguistique en contexte africain", in Manessy, G. & P. Wald (éds), *Plurilinguismes, normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, pp. 30-40.
- MEBA/OSEO, (2006), Rapport général de la rencontre nationale sur l'éducation bilingue au Burkina Faso, 8, 9, 10 mai, Ouagadougou, 43p.
- MAURER B. (2004), « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue" : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente » in *Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, Ouagadougou, les 31 mai et 1^{er} juin, pp. 425-438.
- MEBA, (2006), Projet de réforme du système éducatif du Burkina Faso, MEBA, Ouagadougou, 35p. MEBA/OSEO, (2003), Rapport général de la rencontre nationale sur l'éducation bilingue au Burkina Faso, 8, 9, 10 mai, Ouagadougou, 43p.
- MILED M. (1998), « *La didactique de la production écrite en français langue seconde* », Didier Erudition.
- MILED M. (2005), « *Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde* » in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Revue *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial, Janvier, pp. 37-46.
- NAPON Abou, (2003), la problématique de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina-Faso.1 *Revue Sud, Langue* N°2, Juin 2003. 47-56p.
- Nikiéma, Norbert, (1996). "Evolution de la question de l'utilisation des langues nationales

- dans le système éducatif au Burkina Faso". *Berichte des Sonderforschungsbereichs* 268:187-199.
- Nikiema, Norbert, (1985). "Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte de conflit des intérêts de classes au Burkina Faso. *Cahiers du CERLESHS* N°12 : 213-135.
- Nikiema, Norbert, (2006a): Les Variations dialectales dans l'orthographe du mooré : leçons pour l'harmonisation des orthographe des langues gur. *Gbegbo/Etudes gbe/Gbe studies* Nr 3 (2006), p.173-196.
- Nikiema, Norbert, (2006b). Situation sociolinguistique et politique linguistique postcoloniale du Burkina Faso dans l'espace francophone ouest-africain. Recherche-action en éducation multilingue *Quo vadis, Romania ?* 27 :24-37.
- Nikiema, Norbert, (1998), « A la recherche de formules alternatives d'éducation dans la perspective d'un développement durable au profit du plus grand nombre ». in *Actes du Forum National de la Recherche Scientifique et des Innovations Technologiques, (FRSIT), 30mars-05 avril 1998*. Ouagadougou : CNRST/FRSIT.
- Noyau C. (2005), « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », in *Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, publication des *Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, N°790, Besançon, pp. 33-57.
- Unesco-Breda (1985), *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation*, Offset.