Les enjeux de l'enseignement bilingue en Afrique francophone

Le cas du Burkina Faso

Kogh Pascal SOMÉ

Université Paris Cité, CLILLAC-ARP

Résumé : Le Burkina Faso est un jeune État moderne indépendant de l'Afrique de l'Ouest qui porte encore les stigmates de la colonisation à bien des égards. Pays francophone et multilingue, son système scolaire, à bout de souffle, est caractérisé par une domination sans partage du français dans l'enseignement formel, malgré une longue expérimentation de l'enseignement bilingue dont la pertinence est pourtant avérée et reconnue de nos jours. Dans cet article, nous nous proposons de faire le point sur la littérature relative à cette question et de mettre en relief les enjeux de l'enseignement bilingue, facteur d'intégration linguistique, socio-culturelle, économique et politique, au Burkina Faso.

Mots-clés : multilinguisme, enseignement bilingue, langues nationales, francophonie, Burkina Faso

Introduction

S'il fallait dire d'où l'on parle, quand on parle, nous dirions que nous sommes de là-bas (Burkina Faso) et d'ici (France). Nous sommes né du multilinguisme et du multiculturalisme qui nous ont construit et ont fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui. Nous proposons ici une réflexion centrée sur le multilinguisme et le multiculturalisme sur la terre de notre jeunesse, le Burkina Faso. Ce pays enclavé est à la croisée des chemins de 6 pays limitrophes que sont la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo, le Bénin, le Niger et le Mali. Loin de faire partie des *pays émergents*[1], il est cependant très

[1] « La notion de « pays émergent » nous vient du monde de la finance. Au lendemain de la crise de la dette, au début des années 1990, on a d'abord parlé de ''marchés émergents" pour désigner les pays qui connaissaient une croissance rapide et présentaient des opportunités d'investissement pour les pays riches – Mexique, Argentine, Indonésie, Turquie ont par exemple été inclus dans cette nouvelle catégorie. Puis, il est apparu que la croissance de ces pays était durable, contrairement à ce qu'on avait observé dans

riche, riche de sa diversité linguistique et culturelle, d'une interculturalité constitutive de son identité actuelle. En même temps, il peine à faire fructifier ce trésor caché, dans un domaine clé de son développement : le système éducatif. Il sera question ici d'analyser les enjeux de l'enseignement bilingue (français/langues d'origine africaine) au Burkina Faso qui présentent quelques similitudes[2] avec d'autres pays d'Afrique *francophone*. Une présentation successive de la situation sociolinguistique burkinabè marquée par une diglossie forte (1) et d'un état des lieux de l'enseignement bilingue au *pays des hommes intègres*[3] (2) permettra ensuite de préciser, d'une part, les enjeux de ce type d'enseignement qui vont de la réussite scolaire à la gestion du pouvoir d'État, en passant par les conséquences socio-économiques et, d'autre part, les contours d'une planification linguistique envisageable (3).

1 Le Burkina Faso : un pays multilingue

1.1 Situation sociolinguistique

Le Burkina Faso comprend une soixantaine de groupes linguistiques et culturels, statistiquement très inégaux et dont les frontières géographiques sont difficiles à identifier. Le *mooré* est langue première pour 50% de la population, les autres langues se partageant les 50% restants. Ces langues se répartissent entre trois grandes familles linguistiques : langues *mandé* (17%), langues *gur* ou voltaïques (63%), langue ouest-atlantique (Prignitz, 1995).

Depuis la fin du 19e siècle, ce paysage linguistique est modifié par l'irruption, à la faveur de la colonisation, d'une langue de la famille des langues indoeuropéennes, le français. Cette langue n'a cessé d'y occuper une place de choix, instaurant une véritable diglossie français/langues d'origine africaine.

---

les décennies précédentes, et qu'elle changeait progressivement la géographie de l'économie mondiale – et non pas seulement celle des arbitrages financiers. Enfin, au début des années 2000, la banque Goldman Sachs a introduit la notion de BRIC pour désigner le Brésil, la Russie, l'Inde et la Chine – devenue en avril 2011 BRICS avec l'entrée de l'Afrique du Sud. Ces cinq États se distinguent des autres pays émergents tout d'abord par leur poids économique et démographique, et aussi par leur capacité à peser sur la scène politique internationale, à la différence du Chili et de la Pologne, par exemple, qui affichent pourtant de meilleures performances économiques depuis vingt ans. Ainsi, les BRICS sont à la fois des économies émergentes et des acteurs politiques de premier plan : au G20 et au sein du Fonds monétaire international (FMI), sur les questions du nucléaire iranien et de l'environnement, ils jouent désormais dans la cour des grands. » (<https://www.universalis.fr/encyclopedie/brics-bresil-russie-inde-chine-afrique-du-sud/\#i_53536)

[2] Monopole du français, multiplicité des langues locales, échec scolaire, tentatives d'introduction des langues laocales dans l'enseignement formel, … (voir à ce sujet pour la Côte d'Ivoire, Silué et Yéo 2017, pour le Bénin, Djihouessi et Gado 2010, pour le Niger, Mallam et Seydou Hanafiou 2010, pour le Sénégal, Ndiaye et Diakité 2010 et pour le Mali, Traoré 2001).

[3] La Haute Volta et ses citoyens, les Voltaïques, ont changé de nom en 1984, suite à la révolution instaurée par le Capitaine Thomas Sankara le 4 août 1983, devenant respectivement *Burkina Faso* et *Burkinabè*. *Burkina Faso* est un mot composé, constitué de deux substantifs. Le premier, *Burkina*, issu de la langue nationale *mooré*, signifie tantôt « homme intègre », tantôt « intégrité ». *Faso* provient d'une autre langue nationale, le *jula* et signifie « terre paternelle », « terre natale ». *Burkina Faso* signifie donc littéralement « Terre natale des hommes intègres ». Quant à *burkinabè/Burkinabè* (avec un accent grave), il peut fonctionner comme adjectif qualificatif ou comme nom. Il a été construit par dérivation suffixale, en associant le morphème *bè* (élément linguistique appartenant à une troisième langue nationale, le *fulfuldé*) au Burkina. À leur création, cet adjectif et ce nom ont été déclarés invariables en genre et en nombre.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345



Carte des groupes linguistiques au Burkina Faso

1.2 Français/langues d'origine africaine[4] : une diglossie enracinée

La diglossie est un terme qui sert généralement à désigner une situation sociolinguistique dans laquelle plusieurs langues sont en concurrence[5]. Dans une situation de diglossie, les langues sont utilisées par les locuteurs en fonction des circonstances sociales, des situations de communication (formelles, informelles). Cette situation se caractérise par des rapports plus ou moins conflictuels entre les langues en concurrence dans la mesure où certaines langues sont socialement valorisées par rapport aux autres. En règle générale, les sociétés multilingues des anciennes colonies françaises d'Afrique subsaharienne font état d'une diglossie dans laquelle le français, langue officielle, langue de la scolarisation, cohabite avec les nombreuses langues locales plutôt utilisées en famille et dans des contextes informels.

1.2.1 La Constitution : du monolinguisme au multilinguisme reconnu

La première Constitution de Haute-Volta (1960), en son titre I (De l'État et de la souveraineté nationale), stipule que « *la langue officielle est le français* » : aucune mention n'y est faite des langues locales qui n'ont donc pas de statut, qui n'existent pas aux yeux de la Constitution. Il faudra attendre la deuxième Constitution (1978) qui leur donnera une existence officielle : « *La langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales* ». Les

[4]Le choix de l'expression *langues d'origine africaine* pour désigner les langues locales africaines se justifie par le fait que nous considérons le français comme une *langue africaine* en Afrique francophone, aujourd'hui, au 21e siècle, en raison de l'importance de l'appropriation sociolinguistique dont il fait l'objet, notamment dans les villes africaines. Voir Dumont, 1990 ; Somé, 2020 ; Somé, 2021 (à paraître).

[5]Pour une approche critique du concept de diglossie, voir Tabouret-Keller, 2006.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

langues d'origine africaine, présentes sur le territoire de l'actuel Burkina Faso, sont identifiées, ensemble, comme des langues nationales[6]. La loi afférente ne sera votée qu'en 2019[7]. En attendant, toutes les langues locales sont reconnues sous l'étiquette *langues nationales*[8]. La Révolution Démocratique et Populaire (RDP) du capitaine Thomas Sankara (1983-1987)[9] a eu recours à ces langues nationales pour renouveler le répertoire terminologique officiel, avec pour objectif de promouvoir les richesses culturelles ancestrales, mais a privilégié le français, médium alors incontournable, pour libérer les masses populaires de leurs entraves socioculturelles. Ce faisant, cette révolution aura contribué à une accélération et à la généralisation du phénomène de l'appropriation sociolinguistique du français par les Burkinabè[10], lettrés comme illettrés.

1.2.2 Dans la vie quotidienne : la diglossie à l'œuvre

Cette diglossie institutionnalisée et exploitée à des fins politiques se retrouve aussi à l'échelle de la vie quotidienne où, en contexte non formel, les langues nationales prennent généralement le relais du français, privilégié dans les situations formelles. Trois langues nationales sont particulièrement sollicitées, le *mooré*, le *jula* et le *fulfuldé*, qui bénéficient par ailleurs d'une large diffusion à la radio et à la télévision, en raison de leur aptitude à couvrir à elles trois la quasi-totalité du territoire national. Dans la vie quotidienne, le français est aussi utilisé systématiquement comme langue véhiculaire, pour la communication entre locuteurs natifs de langues différentes. Enfin, force est de constater que le français est généralement valorisé au regard des langues nationales dans les représentations épilinguistiques des Burkinabè[11].

1.2.3 Le système éducatif burkinabè : le français l'emporte sur les langues nationales

Depuis la loi d'orientation de l'éducation (1996)[12], le système éducatif burkinabè comprend deux grandes composantes : l'éducation formelle et l'éducation non formelle. L'éducation formelle, monolingue, se fait en français, seul medium de l'enseignement. Elle regroupe l'éducation de base, l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. L'éducation de base recouvre l'éducation préscolaire (essentiellement urbaine, donc minoritaire au regard de la totalité de la population) et l'enseignement primaire d'une durée de 6 ans.

---

[6] Somé (à paraître), « Droits linguistiques : les langues au fil des textes de loi au Burkina Faso ».

[7] Loi n° 33-2019/AN portant loi d'orientation sur les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales du BF. Elle a été votée par l'Assemblée nationale du Burkina Faso le 23 mai 2019 et promulguée par le président du Burkina Faso le 5 juin 2019. Mais à ce jour, aucune langue nationale n'a encore fait l'objet d'une officialisation.

[8] Contrairement à d'autres pays africains où le statut de *langue nationale* est officiellement attribué à une ou plusieurs langues non officielles ou officielles. Voir à ce sujet, HALAOUI, 2001.

[9] Sur la période révolutionnaire et la prise en compte des langues burkinabè pendant cette période, voir notamment Somé, 1990 ; Sankara, 2007 ; *La justice au Burkina Faso*, Ministère de la justice, 2e éd. 1986 ; Site Internet dédié à Thomas Sankara.

[10] Cf. Somé (à paraître), « Le français langue africaine : une approche sociolinguistique ».

[11] « Du point de vue de sa représentation, il [le français] reste toujours la langue à laquelle sont dévolues les valeurs sociales les plus importantes » (Batiana, 1998 : 22) . Voir aussi Hien et Giroux, 2012 ; Pitroipa, 2008.

[12] Revue et modifiée en 2007.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

L'éducation non formelle, développée dans les zones rurales et péri-urbaines, concerne des enfants, des jeunes et des adultes non scolarisés ou déscolarisés. Elle se déroule dans au moins cinq grand types de structures dont les quatre premières sont monolingues, utilisant exclusivement les langues nationales (Centres permanents d'alphabétisation et de formation, Centres de formation des jeunes agriculteurs, Centres d'alphabétisation de la petite enfance) ou l'arabe (Écoles coraniques). Le dernier type est représenté par les CEBNF (Centres d'Éducation de Base Non Formelle), les centres ALFAA et les centres TIN TUA, structures expérimentant l'enseignement bilingue français/langues nationales.

Aujourd'hui, la diglossie français/langues nationales semble avoir encore de beaux jours devant elle au Burkina Faso, malgré une longue expérimentation de l'enseignement bilingue, essentiellement dans le cadre de l'éducation non formelle.

2 L'enseignement bilingue au Burkina Faso

Les enseignements de l'histoire du système éducatif au Burkina Faso devraient pousser à passer du monolinguisme absolu à une éducation bi/plurilingue prometteuse.

2.1 Quelques repères dans l'histoire de l'enseignement bilingue au Burkina Faso

La lecture des travaux publiés sur ce sujet[13] permet de distinguer quatre grandes étapes dans la prise en compte progressive du multilinguisme de la société burkinabè dans son système éducatif. La première étape couvre la décennie 1960-1970 au cours de laquelle le français est la seule langue reconnue et utilisée dans le système éducatif formel (l'école) mais aussi dans l'enseignement informel (cours d'alphabétisation pour adultes non scolarisés dans les *Écoles rurales* ou *Cours d'adultes*).

Dans les années 1970-1980 (deuxième étape), les langues nationales font irruption dans l'enseignement mais avec un partage des rôles : le français à l'école, les langues nationales pour l'alphabétisation. C'est le résultat de la conjonction de plusieurs facteurs, notamment la 2^{e} Constitution qui reconnaît officiellement l'existence des langues nationales, l'Unesco et son projet international d'*alphabétisation fonctionnelle*[14], les dispositions légales et la création de structures par l'État pour organiser l'alphabétisation et travailler à l'*instrumentalisation* des langues nationales. La diglossie français/langues nationales, persistante, change seulement de configuration.

C'est dans les années 1980-1990 (troisième étape) qu'il sera pris acte du constat d'échec de l'éducation monolingue, observable en 1970 déjà, pour faire entrer les langues nationales, dans l'enseignement formel, à titre expérimental. Cette expérimentation incluait les trois langues nationales privilégiées au Burkina Faso : le *mooré*,

[13] Voir Nikièma et Paré, 2010 ; Nikièma, 2011 ; F. Compaoré, M. Compaoré, Lange, Pilon, 2007.

[14] L'alphabétisation fonctionnelle consiste à assurer auprès d'un public de jeunes ou d'adultes un programme ponctuel d'apprentissage de leurs langues premières respectives, centré sur la lecture, l'écriture et le calcul, avec une visée pragmatique, à savoir l'acquisition de compétences utiles à leur développement personnel et socio-économique au sein de leurs communautés : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté (définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1978 et toujours en usage.). https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/glossary/alphab\%c3\%a9tisation-fonctionnelle

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

le *jula* et le *fulfuldé*. Elle se déroulait en zone rurale et fut sévèrement critiquée par la population. Elle sera brutalement arrêtée par la révolution burkinabè en 1984.

Ce n'était qu'un échec apparent, puisque dans les années 1990 (4e étape) la machine de l'éducation bilingue est relancée sur l'initiative de trois structures : l'Institut national d'alphabétisation qui met en place la méthode SOSUCO[15], l'association ELAN-Développement soutenu par l'ONG suisse OSEO et sa méthode ALFAA[16], l'association TIN TUA, éponyme de sa méthode *tin tua*[17]. Ces trois méthodes ont pour point commun de développer un apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales, mais toujours et encore dans le cadre de l'alphabétisation et l'enseignement non formel. Il faut attendre les États généraux de l'Éducation (1994) et la loi d'orientation de l'Éducation (1996), qui encouragent de manière significative le recours aux langues nationales, pour voir se mettre en place des projets mieux pensés d'expérimentation de l'enseignement bilingue à l'école, replacée dans le cadre d'un enseignement formel.

2.2 Deux espaces d'expérimentation, deux modalités d'intégration des langues nationales

2.2.1 Éducation non formelle (l'alphabétisation) et éducation formelle (l'école)

L'expérimentation de l'enseignement bilingue français/langues nationales dont le point de départ est situé dans les années 1990 s'est déroulée dans l'éducation non formelle avant de faire une entrée dans l'éducation formelle, à dose homéopathique.

• L'éducation non formelle

Les Centres de formation ALFAA, nés des efforts conjoints d'une association locale *Manegdbzanga* (qui signifie en mooré : *développement pour tous*) et de l'ONG suisse OSEO, accueillent des jeunes de 15 ans, alphabétisés dans leur langue maternelle (le mooré) et souhaitant apprendre le français *fondamental*[18]. Très tôt, des écoles bilingues (centres d'éducation accélérée) seront ouvertes pour les jeunes non scolarisés de 9 à 14 ans, puis de 7 à 8 ans, avec une attention particulière accordée à l'équité entre garçons et filles. Depuis 2000, le dispositif fait état d'un continuum qui comprend un *Espace d'éveil éducatif* pour les 3-6 ans, l'*Ecole bilingue* et un *Collège Multilingue Spécifique* (CMS).

[15] C'est une des premières méthodes mises en place au Burkina Faso pour enseigner le français aux ouvriers de la Société Sucrière de la Comoé (SOSUCO), au début des années 1990, dans le cadre des activités d'enseignement de post-alphabétisation.

[16] Apprentissage de la Langue Française par les Acquis de l'Alphabétisation.

[17] *Tin tua* signifie en *gourmanché* : *développons-nous par la formation et la sensibilisation.*

[18] « Le *Français fondamental* a été créé à partir de listes de fréquence de mots dans un corpus de français parlé et d'enquêtes sur la disponibilité de certains mots par rapport à une liste de centres d'intérêt. Le tout a fait l'objet d'une synthèse fondée sur un critère d'« empirisme rationnel » (*cf.* Gougenheim *et al.* 1956 / 1964). Ce n'est « ni un dictionnaire ni une grammaire » ; il est conçu pour l'enseignement du français à des adultes ou à des enfants sans être directement utilisable par des apprenants. Ce n'est pas non plus une méthode d'enseignement. Les principes appliqués à l'élaboration du *Français fondamental* 1er et 2ème degré, se résument ainsi : articuler les parties « vocabulaire » et « grammaire » sans tendre à l'exhaustivité, le tout en n'adoptant ni doctrine, ni progression. Le répertoire lexical constitué comprend donc une partie « grammaire » sous la forme de « mots grammaticaux », lesquels figurent parmi les unités de langue les plus fréquentes en discours. Cette partie « grammaire » se présente sous la forme de prescriptions, étayées par des dépouillements et des dénombrements spécifiques, analogues à ceux menés pour la liste de fréquence générale. » (Klinger et Véronique, 2006 : 2)

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Les centres TIN TUA développés par l'ONG TIN TUA visent à répondre à une demande sociale en pays gourmanché. Initialement destinés à des adultes, ils vont s'ouvrir aussi progressivement aux jeunes et aux enfants selon l'organisation suivante : les Centres Banma Nuara (qui signifie : *la connaissance éveille, émancipe*) II (CBNII) pour les adultes et les jeunes et les Centres Banma Nuara I (CBNI) pour les enfants.

Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) sont une initiative de l'État qui y accueille des jeunes non scolarisés ou déscolarisés précocement. Ces centres finiront aussi par ouvrir leurs portes aux enfants de 9 à 11 ans du même profil que les premiers destinataires de ces structures, appelées elles aussi à respecter l'équité entre filles et garçons. L'objectif visé est l'accroissement du taux d'alphabétisation et une formation pour un développement endogène, local.

Il existe beaucoup de points communs entre ces trois types de structures. Elles sont nées pour répondre à des demandes sociales auxquelles elles tentent de s'adapter au mieux. Elles reposent sur une participation communautaire qui peut prendre différentes formes mais sans laquelle la structure ne pourrait s'installer dans ladite localité. Elles se veulent des passerelles entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle. Elles cherchent à réduire les disparités entre sexes et entre régions pour l'accès à la scolarisation. Elles sont implantées en zones rurales ou péri-urbaines. Elles mettent en œuvre un enseignement bilingue français/langues nationales. Au total 8 langues sont concernées : *bisa*, *dagara*, *jula*, *fulfuldé*, *gulmancema*, *lyélé*, *mooré*, *nuni*[19].

- L'éducation formelle

Les États généraux de l'Éducation (1994) et leur corollaire, la loi d'orientation de l'éducation (1996), ont permis de repartir sur de nouvelles bases pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel (l'école) aux côtés du français. Cette nouvelle expérimentation a été mise en place avec les structures suivantes : les Ecoles Satellites (ES), les Centres Banma Nuara I de l'association TIN TUA (CBN I TIN TUA) et les Ecoles Primaires Bilingues (EPB).

> Les ES sont des écoles à trois classes visant à accroître la capacité d'accueil de l'enseignement de base dans les milieux où l'école est très faiblement implantée. Elles sont donc nécessaires pour l'élargissement de l'offre et de l'accessibilité à l'éducation. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 70)

Ces Écoles satellites ont été financées par l'UNICEF pour pallier l'absence d'école dans certains milieux ruraux excentrés ou dans des localités péri-urbaines. Elles proposent trois années de formation scolaire (7-9 ans) au cours desquelles certaines langues nationales sont sollicitées (intégrant, selon la localité d'implantation, une approche plurilingue), pendant les deux premières années du moins, pour faciliter l'acquisition du français par des élèves qui ne sont exposés à cette langue qu'à l'école. À l'issue de cette formation bilingue, les élèves sont orientés de manière très aléatoire vers des écoles disposant du cycle primaire complet pour y être intégrés en vue de la suite de leur scolarisation en français.

[19] Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 30.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> L'autre système, celui des centres Banma Nuara (CBN1), souvent présenté comme concurrent, évolue dans la seule langue gulmancema, dans la seule province de l'Est, et n'a pas d'expérience du plurilinguisme. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 71)

Dans ces centres, l'enseignement bilingue ne concerne que le français et le vernaculaire (le *gulmancema*) de l'unique zone géographique de leur implantation (l'Est du Burkina Faso). Pour le reste, ces centres fonctionnent sur les mêmes bases que les Écoles Satellites, à cette différence près qu'ils disposent du cycle primaire complet mais sans extension de l'enseignement bilingue au-delà de la 2e année d'apprentissage. Dans ces structures, le recours à la langue nationale est également au service de l'acquisition du français, contrairement aux Écoles Bilingues :

> C'est la formule MEBA-OSEO qui travaille à la promotion du bilinguisme additif à l'école primaire et au-delà, dans les collèges multilingues spécifiques (CMS), et qui dispose de supports didactiques pour l'enseignement dans huit langues nationales (y compris le gulmancema) et le français au-delà de la deuxième année. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 71)

Les Écoles Bilingues, coproduction du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation et de l'ONG suisse OSEO, représentent la formule la plus complète. Elles proposent aux élèves un cycle primaire complet où l'enseignement bilingue s'étend sur les 5 années avec plusieurs langues nationales (plurilinguisme) en fonction des régions d'implantation desdites écoles. À l'issue de cette formation bilingue, les élèves sont accueillis dans des collèges multilingues spécifiques pour poursuivre dans les mêmes conditions leur scolarisation jusqu'à l'obtention du BEPC.

Mise à part cette dernière innovation de la formule MEBA-OSEO, l'enseignement bilingue français/langues nationales au Burkina Faso concerne essentiellement l'école primaire (éducation de base). Les trois formules de scolarisation bilingue ont recours à deux types de modèle d'intégration des langues nationales dans l'enseignement dont les objectifs sont sensiblement différents.

2.2.2 Bilinguisme soustractif versus bilinguisme additif

Les deux modalités d'intégration des langues nationales à l'œuvre dans l'enseignement bilingue au Burkina Faso, *bilinguisme soustractif* et *bilinguisme additif*, sont présentées par Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 35 :

> Les modèles d'enseignement soustractifs à l'école visent au finish à « sortir les enfants de la langue maternelle (LM) et [à] les amener à employer la langue officielle/étrangère comme moyen d'instruction aussi tôt que possible » (Heugh 2005). Les modèles d'enseignement additifs sont ceux dits vraiment bilingues en ce sens que la LM, comme moyen d'enseignement, n'est jamais supprimée. On vise un très bon niveau dans la LM et également un bon niveau dans la langue officielle.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Le *bilinguisme soustractif*, mis en œuvre dans les Écoles Satellites (à trois classes) et les Centres Banma Nuara I, consiste à recourir essentiellement à une langue nationale, langue première ou langue seconde des élèves, pour l'enseignement, au cours des deux premières années de l'école primaire avant de l'abandonner au profit du français dont l'acquisition est l'objectif à terme. Cette acquisition du français se poursuit dans un dispositif pédagogique classique, dans la même structure pour les Centres Banma Nuara ou dans une autre structure (Écoles mères) pour les Écoles Satellites. D'où les expressions synonymes de ce type de modèle : *modèle du tremplin*, *modèle de transition*, *bilinguisme successif*.

Quant au *bilinguisme additif*, prôné dans les Écoles Bilingues MEBA-OSEO, il est fondé au Burkina Faso sur la méthode dite ALFAA :

> Mise au point dans les années 1991-1992 par une équipe de (4) chercheurs burkinabè, la méthode ALFAA est une approche méthodologique propre au Burkina qui permet à des adultes alphabétisés d'apprendre rapidement un français fondamental et fonctionnel. Formule d'apprentissage accéléré du français, la méthode ALFAA offre les avantages de ne pas perturber les activités de développement des apprenants, tout en développant en eux, dans un temps limité, des compétences de communication, textuelles et cognitives dans cette seconde langue à la grammaire et au vocabulaire très éloignés de leurs langues premières. Avec cette méthode, il faut entre 90 et 150 jours de cours effectifs pour atteindre le niveau du CM2 au lieu de 6 années scolaires d'au moins 8 500 heures que les élèves doivent effectuer pour atteindre des résultats comparables. La méthode ALFAA est à la phase de vulgarisation[20].

Cette méthode repose sur un maintien de la langue nationale choisie, pendant tout le cycle du primaire, dans un rapport équilibré avec le français, à hauteur de 50%, jusqu'à la fin de la troisième année. Puis, pour des raisons pratiques, institutionnelles, on assiste à une diminution drastique du pourcentage de langue nationale au profit du français entre la 4e et la 5e année, préparation des examens nationaux oblige : le bilinguisme n'y est pas encore pris en compte. On comprend que cette démarche soit également appelée *bilinguisme équilibré*[21] ou *modèle de maintien*, d'autant plus que le maintien se poursuit au-delà de l'école primaire dans le cadre, expérimental lui aussi, des Collèges Multilingues Spécifiques où les élèves sont amenés à étudier une autre langue nationale de grande diffusion de leur choix en plus de la première et en plus de l'anglais. L'étiquette *bilinguisme additif* y trouve tout son sens. Par ailleurs, avec ce type de démarche, la scolarisation à l'école primaire se fait sur 5 ans au lieu de 6. C'est l'expérimentation du bilinguisme additif dans l'enseignement non formel qui a permis d'envisager à l'école (enseignement formel) cette diminution conséquente et concluante de la durée de la scolarisation :

> Cette réduction de la durée de la scolarité n'était pas un objectif en tant que tel de l'approche : la phase initiale de l'expérimentation s'est faite avec

[20] L'opinion, n° 331 du 04 mars au 10 février 2004 cité par Pitroipa, 2008 : 5, note 6.
[21] Bilinguisme *équilibré*, même si, dans le cas du Burkina Faso, l'équilibre est relatif.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> des enfants de 9 ans ou plus, qui ne pouvaient plus être admis à l'école au regard de la réglementation en vigueur (*cf.* décret 289 bis du 03/08/1965). La question était de savoir s'il était possible pour ces enfants de rattraper le retard pris sur ceux entrés à l'école à 7 ans, et l'hypothèse a été faite que cela était possible si la langue d'instruction était la langue maternelle plutôt qu'une langue étrangère inconnue de l'apprenant. Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve, il leur a été proposé une scolarité de 4 ans au bout desquels ils sont allés passer le certificat avec leurs pairs entrés deux ans plus tôt à l'école. Les résultats de 1998 ont corroboré l'hypothèse et il a été proposé une scolarité de 5 ans pour les enfants d'âge scolaire, soit un gain d'un an sur le système classique. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 72)

À la lecture des travaux de recherche sur cette longue expérimentation de l'enseignement bilingue dans l'éducation formelle au Burkina Faso, le modèle de bilinguisme additif fondé sur la méthode ALFAA semble le plus pertinent[22] pour une généralisation à l'ensemble du système scolaire monolingue en souffrance, dans un pays dont l'avenir socio-économique et politique dépend essentiellement de sa jeunesse.

3 Enjeux de l'enseignement bilingue *au pays des hommes intègres*

Contrairement à ce qui s'est passé dans les années 1980, les populations burkinabè semblent être convaincues de la pertinence de l'enseignement bilingue, comme on peut le lire sous la plume de Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 :

> Il y a des écoles bilingues dans 28 provinces (sur 45 dans le pays) et dans toutes les 13 régions. Si la plupart sont en zone rurale, il en existe également dans les grandes villes (Ouagadougou et Bobo Dioulasso) et dans les villes moyennes (Koudougou, Ouahigouya, Koupèla, Kaya). On retiendra que l'église catholique s'est engagée à transformer progressivement ses écoles en écoles bilingues selon la formule MEBA-OSEO. Par ailleurs, près de 300 demandes d'ouverture ou de transformation en écoles bilingues sont parvenues au MEBA, mais le ministère n'a pas pu les honorer faute de ressources humaines formées […] La progression peut paraître lente, pour ce qui est des écoles primaires bilingues utilisant la formule MEBA-OSEO, mais cela est dû à une stratégie prudente d'expansion de l'éducation bilingue, consistant à assurer l'extension verticale (à travers les niveaux scolaires) avant l'extension horizontale (par l'extension du nombre d'écoles et de langues nationales). Le nombre d'écoles bilingues peut croître considérablement s'il y a une volonté d'organiser l'offre d'éducation bilingue. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 32-33).

Si une trentaine d'années après la première tentative avortée de l'introduction des langues nationales à l'école, les Burkinabè manifestent un certain engouement pour

[22] Voir Somé (à paraître) : *Langues nationales et scolarisation en Afrique : langues relais ou langues partenaires*, 1er Congrès du réseau international POCLANDE, « Les territoires de la linguistique du développement », 23-25 octobre 2019, Bordeaux, France.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

l'enseignement bilingue français/langues nationales, c'est qu'ils ont désormais conscience, et le succès de l'expérimentation y est pour beaucoup, de ses enjeux. En effet, dans la diversité de ses modalités d'application, l'enseignement bi/plurilingue, s'il connaissait une généralisation, permettrait de prendre en charge la scolarisation d'un plus grand nombre de Burkinabè. Il résoudrait par ailleurs une anomalie, celle d'un système éducatif totalement monolingue (qui plus est, en français) dans un pays intrinsèquement multilingue, en faisant du français et des langues nationales (langues premières ou maîtrisées) des langues partenaires et non pas des langues en concurrence, pour un développement socio-économique et politique au profit de tous les Burkinabè. Ce type d'enseignement présente de nombreux enjeux, de la réussite scolaire à une gestion souveraine du pouvoir d'État, et implique un défi à relever : la mise en place d'une politique linguistique ambitieuse.

3.1 De la réussite scolaire à la gestion du pouvoir d'État

3.1.1 Réussite scolaire

Dans un article consacré à la qualité de l'éducation formelle de base dans trois pays d'Afrique de l'Ouest dont le Burkina Faso, Nikièma (2011 : 600) écrit :

> Contrairement au discours dominant en francophonie, il s'avère qu'un modèle solide qui commence par la langue première dans l'enseignement formel est la meilleure garantie pour une bonne maîtrise du français, et plus généralement d'une éducation de qualité dans les pays francophones.

Au Burkina Faso, le français étant très rarement la langue première des élèves, on comprend que l'enseignement bi/plurilingue soit *a priori* la voie royale pour un enseignement efficient à destination du plus grand nombre possible de Burkinabè. D'autant que l'enseignement monolingue, en français, perpétué après l'indépendance en 1960, a montré toutes ses limites : déperdition scolaire, taux élevé d'exclusion, de redoublement ou d'abandon, blocage psychologique pour beaucoup d'élèves… L'enseignement bi/plurilingue permet de pallier ces nombreuses insuffisances, comme le montre une étude portant sur les résultats aux examens officiels du Certificat d'Étude Primaire à la fin de la classe du CM2. Elle est relative aux Écoles bilingues et aux Centres Banma Nuara (pour mémoire les Écoles Satellites ne concernent que les trois premières années de scolarisation) :

> Il ressort qu'en dehors des accidents de 2000 et 2008, les résultats des élèves sont tout à fait comparables et parfois même supérieurs à ceux des enfants du classique, comme l'indiquent les taux nationaux de succès aux examens. Et si on tient compte du fait que ces enfants réussissent ainsi après des scolarités de 5 ans au lieu de 6 du classique, leur mérite doit être réellement reconnu, même si des facteurs favorables tels que les effectifs non pléthoriques, les suivis rapprochés, etc. influent positivement sur les résultats […] Par ailleurs les langues nationales ne sont pas prises en compte dans les évaluations officielles. A ces évaluations, des élèves qui ont cinq ans de scolarité compétissent avec des candidats qui ont, le plus

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> souvent entre sept à huit ans de scolarité. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 60-62)

Cet enseignement bilingue est synonyme de bons taux de réussite, d'une diminution du nombre de redoublements et d'abandons, d'une amélioration des taux d'achèvement du primaire. Il repose aussi sur la participation des communautés villageoises au projet, comme cela sera précisé ultérieurement.

Ces données empiriques confirment le fait qu'apprendre une langue étrangère, acquérir des savoirs fondamentaux à partir des acquis de sa langue première est la garantie d'une meilleure acquisition, mais aussi d'une éducation de qualité dans un contexte multilingue comme celui du Burkina Faso, sans compter les retombées économiques.

3.1.2 Enjeux économiques

L'enseignement bilingue français/langues nationales en Afrique apparaît comme une source d'économie, à court, moyen et long terme, et pour les États et pour les populations. Pour Diallo, 2004 (cité par Pitroipa, 2008), il est inévitable si l'on veut réduire les coûts et garantir le développement du français au Burkina Faso :

> Pour I. Diallo (2004 : 13), « pour que le français coûte moins cher au Burkina, avec une augmentation considérable de francophones à moindre coût, l'utilisation des langues nationales comme outils de promotion durable du français à l'école primaire devient incontournable ». (Pitroipa, 2008 : 284)

Nikièma et Kaboré-Paré, 2010, en précisent les économies pour l'État burkinabè à l'échelle d'une année :

> L'économie d'un an sur la scolarité présente à notre sens comme avantages, entre autres […] la possibilité de réduction du coût de l'éducation (économie d'un an de salaire d'enseignant, d'un an de scolarité, un an de frais d'entretien de l'élève, etc.) et de faire des économies d'échelle (*cf.* Rémain-Kinda 2003) qui peuvent être réinvesties dans l'éducation. Cela présente un grand intérêt dans notre contexte où on a souvent brandi l'argument du coût contre les velléités d'introduction de plusieurs langues à l'école dans les contextes multilingues en Afrique et au Burkina Faso. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 72)

Sur la base d'une étude comparative, Ilboudo, 2010, précise l'économie réalisée par l'État pour un élève à la fin du cycle primaire d'une école bilingue au regard de celui d'une école classique :

> L'approche bilingue de l'éducation s'est révélée plus rentable que le système classique. Par exemple, une étude comparative menée par Korgho (2001) a montré que les écoles bilingues sont moins chères que les écoles classiques : pour une école bilingue de Nomgana, le coût unitaire moyen de

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> l'éducation d'un diplômé du Certificat d'enseignement primaire (CEP) est de 455 338 francs CFA (922, 373 USD), contre 3 879 396 francs CFA (7 857, 723 USD) dans une école classique – une différence de 3 424 008 francs CFA (6 935, 357 USD). (Ilboudo, 2010 : 12)

Cet enseignement, économique (il s'étale sur 4 ou 5 ans au lieu de 6 ou 7 ans pour l'école classique), a de surcroît des effets positifs sur l'économie burkinabè en garantissant la participation du plus grand nombre au développement socio-économique du Burkina Faso dans un monde dont les codes sont de plus en plus complexes et nécessitent la maîtrise de l'écrit et d'une langue de grande diffusion internationale. Ce faisant, l'enseignement bilingue participe par ailleurs à une meilleure intégration socio-culturelle des élèves.

3.1.3 Enjeux socio-culturels

L'enseignement bilingue contribue à réduire le fossé entre le système éducatif et les réalités socio-économiques et culturelles des élèves, comme le précise Ilboudo (2010 : 12) :

> Les élèves prennent plaisir à participer à des activités manuelles et pratiques, par exemple l'agriculture et le jardinage. Leurs petites fermes produisent des récoltes qui viennent améliorer les repas qu'ils prennent à l'école et qui sont produits chez eux. L'élevage de volailles, de moutons ou de chèvres intéresse beaucoup les élèves. Ils en tirent un petit profit qui leur constitue un petit revenu.

Grâce aux activités manuelles et pratiques intégrées dans le cursus des écoles bilingues, les élèves ne sont pas coupés des réalités sociales et économiques de leur environnement immédiat. Ces activités permettent aux élèves non seulement d'améliorer leur condition matérielle de scolarisation mais aussi de se valoriser socialement.

La mise en place de l'enseignement bilingue a comme autre corollaire, sur le plan social, la réduction du fossé entre les élites pétries d'une langue française survalorisée et une grande partie de la population qui en est exclue par l'école classique. La prise en compte des langues nationales comme langues enseignées et langues d'enseignement participe à renforcer le lien entre les Burkinabè scolarisés et ceux et celles qui ne le sont pas. Par ailleurs, lors de l'installation d'une école bilingue dans une localité donnée, le choix de la langue nationale provient d'une décision locale :

> Il n'y a pas de directives du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ou de l'État en ce qui concerne le choix des langues. Les promoteurs utilisent généralement la langue nationale dominante du milieu où sont implantées les écoles, de sorte que le nombre de langues utilisées est également révélateur de la couverture géographique et linguistique du programme du pays […]. Le choix de la langue intervient également au niveau des parents d'élèves lors de la négociation sociale

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> évoquée ci-dessus, qui précède l'ouverture d'une école bilingue. L'acceptation de l'ouverture d'une école bilingue dans une localité s'accompagne de la précision sur la langue (et le dialecte) à utiliser. C'est dire donc qu'en matière de choix des langues à utiliser, tout se joue au niveau local. Cela nous semble une bonne pratique à promouvoir dans le sens où il s'agit d'une approche participative, facteur d'appropriation du système par les communautés. » (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 60-62)

Cette approche participative incluant les parents d'élèves dans le processus d'installation des écoles bilingues est un excellent facteur de cohésion sociale. En règle générale, on distingue deux grandes finalités d'une langue de scolarisation : l'insertion scolaire et l'intégration sociale. Pour Djihouessi et Cruz (2014 : 4),

> Le concept de « langue de scolarisation » recouvre la notion d'insertion scolaire et la notion d'intégration sociale […] Ainsi, dans ces pays (Afrique de l'Ouest francophone), la langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue française, participe plus à l'insertion scolaire des apprenants qu'à leur intégration sociale.

Au Burkina Faso, l'enseignement bilingue, en faisant du français et des langues nationales des langues de scolarisation partenaires, permettrait d'atteindre les deux grandes finalités : le français y est langue d'insertion et de réussite scolaire tandis que les langues nationales y sont langues d'intégration et de réussite scolaire mais aussi langues d'insertion socio-culturelle, la société burkinabè étant éminemment multilingue et multiculturelle. Ce faisant, ce type d'enseignement permet à terme de réduire la diglossie français/langues nationales dans la vie quotidienne au Burkina Faso.

3.1.4 Enjeux politiques

Les enjeux politiques de l'enseignement bilingue français/langues nationales au Burkina Faso ne sont pas non plus négligeables. Avec une scolarisation plus poussée et plus massive, il permettrait à un plus grand nombre de Burkinabè (scolarisés ou alphabétisés) de participer réellement et efficacement à la vie démocratique à l'occidentale héritée de la colonisation pour la faire évoluer fondamentalement dans un second temps. Ce mode d'organisation politique exige entre autres une bonne maîtrise du français oral et écrit, indispensable pour s'orienter dans les méandres des enjeux électoraux, sinon une très grande partie de la population continuera à être soumise aux manipulations d'une élite lettrée qui n'hésite pas à exploiter leurs voix pour assouvir sa soif de pouvoir et souvent d'enrichissement personnel.

L'intégration conséquente des langues nationales dans l'enseignement est aussi un des moyens pour les Burkinabè de sortir ensemble de ce qu'on peut appeler le *complexe colonial*, celui qui consiste à intérioriser plus ou moins inconsciemment une prétendue infériorité des langues/cultures nationales au regard de la langue et des cultures occidentales, notamment françaises. Elle signifierait que les Burkinabè ont pleinement conscience de cette réalité que décrit Grinevald (2009 : 1) : « *Chacune d'entre elles*

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

(les langues) porte une vision et une connaissance du monde, souvent unique et précieuse. La diversité linguistique est une richesse, mais une richesse menacée[23] ». Les langues nationales burkinabè expriment des cultures, des modes de fonctionnement spécifiques et sont porteuses de valeurs humanistes[24] qui ont leur place dans la gestion du pouvoir d'État et de l'économie, à l'échelle du Burkina Faso, de l'Afrique mais également dans un monde globalisé, régi par la nécessité de consommer qui entraîne tous les pays dans un tourbillon appelé *marché* dont nul ne semble avoir la maîtrise.

À en croire Nikièma (2011 : 612), le développement de l'enseignement bilingue au Burkina Faso est une question de souveraineté nationale :

> La volonté politique d'étendre l'enseignement dispensé dans la langue maternelle dans les pays francophones dépendra aussi largement non seulement des décisions et des recommandations au sein de la Francophonie – qui est l'instrument de la coopération multilatérale – mais également de la politique concernant le français dans sa coopération bilatérale (*cf.* Renard 2006, p. 186-187). Compte tenu de la fragilité du français sur la scène géopolitique, on s'inquiète beaucoup de la situation de la langue française, que l'on considère comme forte s'il peut conserver son monopole sur le système éducatif.

Ce n'est effectivement pas la France, la philanthropie d'un État étant un leurre, qui encouragera, d'une manière ou d'une autre, le Burkina Faso à faire du français et des langues nationales des langues partenaires dans son système éducatif, de l'école maternelle à l'université. Cette décision, éminemment politique, relève de l'État burkinabè, qui doit, dans ce domaine aussi, exercer sa souveraineté, même si cela irait à l'encontre des intérêts géopolitiques et économiques de l'ancien colonisateur. C'est à ce prix-là que l'indépendance politique sera réellement acquise. Pour ce faire, l'État burkinabè doit adopter une démarche raisonnée qui s'appuie sur la riche expérience de l'enseignement bilingue de ces vingt dernières années :

> On ne peut donc que recommander une option claire pour l'éducation bi-plurilingue, la mise en œuvre d'une stratégie de sensibilisation/négociation sociale afin d'amener les diverses parties prenantes à s'approprier la nouvelle politique et les options, et l'inscription du développement de l'éducation bi/plurilingue dans un plan de développement qui prévoit le rythme et le volume des langues à intégrer, les moyens de réalisation du plan, et qui sait évaluer, capitaliser les succès, diagnostiquer et résoudre les problèmes et aller de l'avant pour une amélioration significative de la qualité de l'éducation, une réhabilitation des langues et des cultures locales et un véritable partenariat durable langues nationales-français. (Nikièma et Kaboré-Paré, 2010 : 33-34)

[23] Dans un entretien réalisé par Catherine Simon : https://www.lemonde.fr/culture/article/2009/10/02/colette-grinevald-la-diversite-linguistique-est-une-richesse-menacee_1248205_3246.html\#:~:text=Chacune%20d'entre%20elles%20porte,De%20quoi%20meurent%20les%20langues%20%3F&text=Chacun%20doit%20avoir%20le%20droit,langues%20et%20%C3%A0%20plusieurs%20cultures.

[24] Voir Somé, 2017.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

En d'autres termes, le moment est venu pour le Burkina Faso, en matière de politique linguistique, de franchir un pas décisif : mettre en place une planification linguistique pour lever les principaux obstacles à l'enseignement bilingue français/langues nationales sur le plan national.

3.2 De la nécessité d'une planification linguistique

La nécessité d'une politique linguistique soucieuse de l'intégration des langues burkinabè dans l'enseignement formel trouve son fondement dans les nombreux obstacles relatifs à une telle entreprise. C'est ce que souligne Napon (2007 : 258)[25] :

> Les enquêtes épilinguistiques réalisées auprès des fonctionnaires et des paysans montrent que la plupart des Burkinabè ont peur de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Et cette peur est, selon nous, en partie liée à un certain nombre d'obstacles sociolinguistiques que l'État burkinabè ne prend pas au sérieux […] Le premier obstacle à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire est l'absence d'une politique linguistique claire en faveur de leur utilisation dans le système formel.

Seule une politique linguistique, synonyme de planification linguistique, serait à même de venir à bout d'une certaine réticence de la population, de garantir la stabilité des résultats de l'enseignement bilingue dans le temps, de trouver des solutions aux problèmes structurels et matériels que relèvent les enquêtes épilinguistiques auxquelles fait allusion Napon (2007), dans son article « Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso » dont nous reprenons ici les grandes lignes.

3.2.1 Initiatives privées d'associations et d'institutions non coordonnées par l'État

L'expérimentation de l'enseignement bilingue est généralement portée par des associations locales avec le soutien d'ONG, pour répondre à des demandes sociales d'éducation, dans des zones rurales ou péri-urbaines. Certes, ces différentes initiatives sont vivement encouragées par l'État à travers la mise en place de dispositifs législatifs. Mais l'État ne coordonne pas encore ces entreprises sur le plan national, pour en suivre et en encadrer l'évolution. Pour le faire, l'État ne saurait faire l'économie d'une politique linguistique ambitieuse et volontariste impliquant une planification linguistique qui se fait attendre.

3.2.2 Planification linguistique

Cette planification linguistique concerne aussi les ressources humaines, une coordination nationale de toutes les initiatives éducatives et des réponses explicites apportées à deux questions fondamentales : l'enseignement bilingue…pourquoi ?…comment ?

[25] Voir une approche comparable dans Silué et Yéo 2017.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

• Ressources humaines

Malgré l'article 4 de la loi d'orientation de 1996, revue en 2007, « [l]es langues d'enseignement sont le français et les langues nationales », l'État burkinabè n'a pas de politique de formation des ressources humaines (notamment d'enseignants spécialisés pour l'enseignement bilingue et de nombreux chercheurs engagés dans l'instrumentalisation des langues nationales). Ce n'est pas faute de disposer d'une structure qui pourrait servir de levier pour cette entreprise. Le Burkina Faso s'est doté depuis 1974 d'un département de linguistique orientée vers l'étude des langues africaines, au sein de l'Université de Ouagadougou :

> Le département de linguistique de l'Université de Ouagadougou a reçu de 1996-2001 environ 600 étudiants. Ce qui n'est pas significatif au regard des besoins actuels du système éducatif burkinabè. Cette situation est due au fait que très peu d'étudiants y sont orientés. Ce qui veut dire en clair que la question des langues nationales intéresse peu l'État […] Nous pensons que les discours tenus de temps en temps sur les langues nationales par les autorités burkinabè visent en réalité à calmer les ardeurs des partisans de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ou à s'attirer les bonnes grâces de certaines institutions internationales. Comment peut-on déclarer vouloir promouvoir les langues nationales en oubliant la formation des ressources humaines à même de faire des recherches scientifiques pertinentes sur les langues à enseigner ? (Napon, 2007 : 260)

• Coordination de toutes les innovations éducatives par l'État

Le second obstacle mis en relief par Napon (2007) est le fait que certaines expérimentations d'enseignement bilingue sont rétrocédées à l'État qui envisage une extension sans évaluations sérieuses. Pour que l'enseignement bilingue porte ses fruits, il faudrait que l'État le prenne en charge sur le plan national, en procédant à une évaluation à grande échelle et au peigne fin pour un bilan objectif qui associe politiques, linguistes, sociologues, pédagogues, psychologues et économistes. Une coordination nationale est indispensable au risque de faire du Burkina Faso « un vaste champ où chaque institution vient expérimenter ses projets en matière d'éducation ». Ce qui aurait, à terme, pour corollaire une folklorisation des langues/cultures nationales, une démotivation préjudiciable de la population, et un échec du système éducatif.

• L'enseignement bilingue : Pourquoi ? Comment ?

Pour Napon (2007), la mise en place de cette coordination dans le cadre d'une planification linguistique exige qu'une précision soit apportée sur les objectifs visés de cet enseignement bilingue. Pour quelle raison veut-on introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? S'agit-il, comme c'est le cas dans la plupart des expérimentations en cours au Burkina Faso d'utiliser les langues nationales comme tremplin pour l'acquisition du français ? Dans ce cas, ces langues ne sont que des instruments de développement de la langue française. Ou bien cherche-t-on, par cette démarche, à développer et valoriser également les langues-cultures burkinabè pour qu'elles soient de véritables partenaires du développement humain, socio-économique

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

et politique du Burkina Faso ? De cette réponse dépend le succès de l'entreprise qui passe par la réponse à une deuxième question fondamentale. Quelle procédure mettre en place ? Quelle orientation générale adopter ? Quelles méthodes utiliser ? Pour Napon (2007 : 262), les réponses à ces questions doivent être apportées sur la base des recherches de terrain, des recherches en didactique des langues nationales et des expérimentations en cours depuis plus d'une vingtaine d'années. Il appelle de ses vœux une redistribution des rôles entre le français et les langues nationales pour une revalorisation de ces dernières :

> Au regard de cette situation, nous pensons que seule une redistribution des rôles des langues nationales et du français permettrait aux premières langues d'être valorisées. Ainsi par exemple, on pourrait décider de faire des langues nationales des outils de promotion culturelle et du français, la langue d'ouverture au monde extérieur. Dans le cadre d'une telle politique, on pourrait par exemple dire que l'accès à la fonction publique serait conditionné par la maîtrise écrite de deux types de langues : une langue nationale et le français.

Cette entreprise d'introduction des langues nationales ne saurait se faire sans une implication concertée des linguistes burkinabè dont Napon (2007 : 260-262) regrette l'absence :

> Cette absence de politique claire de l'État en matière de promotion des langues nationales est encouragée par l'attitude passive des linguistes burkinabè. Ces derniers sont impliqués dans la plupart des projets, mais ne se donnent pas le temps de réfléchir sur leur pertinence et leur efficacité réelle. Aucun regard critique n'est jeté sur les expériences en cours. De ce fait, ils se font les complices de la folklorisation des langues nationales. Pris entre les différentes expérimentations, les linguistes sont incapables de se retrouver pour élaborer une méthode efficace d'enseignement des langues nationales s'appuyant sur les différentes méthodes actuellement en expérimentation […] Au lieu de parler de leur attitude, les linguistes burkinabè se réfugient derrière un certain nombre de facteurs qui entravent l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Il s'agit entre autres de l'absence d'une politique linguistique claire, du multilinguisme que connaît le pays, de l'absence de ressources financières pour mener les recherches. Nous pensons que tous ces problèmes pourraient avoir un début de solution si des recherches efficientes étaient réalisées sur le terrain par les linguistes et ce pour montrer les capacités de nos langues à véhiculer des savoirs techniques modernes […]. En ce qui concerne les linguistes, nous pensons que leur rôle étant d'éclairer les autorités politiques sur les dangers d'une mauvaise gestion des langues, ils se doivent de créer un cadre de concertation pour échanger leurs expériences sur les langues en contact. Ce n'est qu'à ce prix qu'ils pourront se mettre au-dessus de la mêlée et apporter des arguments scientifiques sérieux à même de faciliter l'introduction des langues nationales dans le système éducatif burkinabè.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Ce militantisme coordonné des linguistes, que Calvet (1974)[26] juge aussi nécessaire, pourrait, nous semble-t-il, trouver un cadre d'expression dans le réseau POCLANDE :

> …une société savante plurilingue et interdisciplinaire pour la Recherche en Linguistique pour le développement et pour l'Expertise en vue de la mobilisation des ressources linguistiques, anthropologiques et culturelles dans le traitement des problématiques liées au Développement économique et sociétal[27]

Ce jeune réseau apparaît comme un cadre idéal pour des actions concertées de recherches, de lobbying, pour les linguistes burkinabè sensibles à la question de l'enseignement bilingue, en collaboration avec des linguistes africains d'autres pays où cette question est également pertinente (Mali, Niger…). Cela nous permettrait de participer efficacement à la mise en place d'une politique linguistique étatique à moyen et long terme, en amont et en aval de l'entreprise d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel burkinabè. Ce faisant, ce serait une contribution substantielle pour un plurilinguisme équitable, concept cher à Zouogbo qui en précise dans ses travaux de recherches[28] les modalités de réalisation.

4 Conclusion

Il est urgent de prendre à bras le corps la question complexe mais désormais incontournable de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, non pour des raisons idéologiques uniquement, mais notamment aussi parce que le système éducatif monolingue hérité de la colonisation est à bout de souffle, couteux et source de fractures socioculturelles préjudiciables au développement socio-économique de cet État. Le temps où l'on pouvait envisager de se détourner du français, langue coloniale, pour se tourner exclusivement vers les langues locales dites nationales semble bien révolu. L'expérience des 30 dernières années laisse penser qu'il serait plus raisonnable, plus cohérent, plus bénéfique de tenir les deux bouts constitutifs d'une des richesses de ce pays : ses nombreuses langues d'origine africaine et le français. Une des manières de réussir ce pari consisterait à développer l'enseignement bilingue selon des modalités multiformes adaptées aux besoins de la nation et des populations puisqu'il est en mesure de faire du français et des langues nationales des langues partenaires pour le développement, dans l'enseignement primaire, mais également dans l'enseignement secondaire et supérieur, au sein de l'administration publique, pour la gestion des affaires de l'État, dans le cadre d'un *plurilinguisme équitable* (Zouogbo, 2020).

Pour en arriver là, le Burkina Faso a besoin d'une vision, d'une volonté, d'une ambition politique, aujourd'hui absente, et l'on sait pourquoi, mais qui pourrait revenir comme

[26] « … une linguistique consciente de ses implications politiques ne peut être que militante. C'est aux linguistes concernés, dans leurs pays respectifs, dans leur région, qu'il appartient d'assumer cette prise en charge, ce combat pour la défense de l'épanouissement de leur langue et leur culture propre ». Calvet (1974 : 37), cité par Napon, 2007.

[27] <https://www.poclande.fr/\textgreater{}.

[28] Voir notamment Zouogbo, 2020.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

dans une nuit d'hivernage du 4 août 1983[29]. Il aura besoin du militantisme coordonné de ses experts (en linguistique, sciences de l'éducation, sociologie…) en harmonie avec les populations.

Si émerger signifie être dans la dépendance du marché, le Burkina Faso a peut-être la chance de ne pas faire partie des pays émergents ou potentiellement émergents. Puisse-t-il avoir le courage de puiser dans les richesses de ses nombreuses langues-cultures (langues nationales et langue française) l'énergie créatrice nécessaire pour tracer, à son rythme, loin des boulevards si tentants de l'émergence économique, de nouvelles voies pour l'épanouissement de ses populations, dans une souveraineté nationale retrouvée.

Bibliographie

Monographies

Calvet, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme (Petit traité de glottophagie)*, Payot, Paris.

Compaoré, Félix ; Compaoré, Maxime ; Lange, Marie-France ; Pilon, Marc (dir.)(2007), *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels*, CNRST, Ouagadougou, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-11/010045333.pdf.

Dumont, Pierre (1990), *Le français langue Africaine*, Paris, l'Harmattan.

Ministère de la justice (1986), *La justice au Burkina Faso*, 2e éd., Ouagadougou.

Pitroipa, Bangré Yamba (2008), *Le français et les langues locales au BF*, Thèse de doctorat de l'Université de Poitiers.

Sankara, Thomas (2007), *Thomas Sankara parle, La révolution au Burkina Faso 1983-1987*, New-York, Londres, Toronto, Sydney.

Somé, Valère (1990), *Thomas Sankara : l'espoir assassiné*, L'Harmattan, Paris.

Traoré, Samba (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, UNESCO, Bureau International d'Éducation (BIE), http://www.ibe.unesco.org.

Articles dans des revues ou des volumes collectifs

Batiana, André (1998), *La dynamique du français populaire à Ouagadougou (Burkina Faso)*, in Batiana, André ; Prignitz, Gisèle (dir.), *Francophonies africaines*, Collection Dyalang, Université de Rouen, p. 21-33.

Djihouessi, Blaise Coovi ; Da Cruz, Maxime (2014), C*hoix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique francophone*, Revue du CAMES, Lettres, Langues et linguistique, vol. 00 (0), p. 1-13.

Djihouessi, Blaise Coovi ; Gado, Issaou (2010), *Bénin*, in Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action, Paris, éditions les archives contemporaines, p. 9-92 (https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825.

Grinevald, Colette (2009), *La diversité linguistique est une richesse menacée*, Propos recueillis par Simon Catherine, mis en ligne sur le site lemonde.fr, http://www.lemonde.fr/culture/article/2009/10/02/colette-grinevald-la-diversite-linguistique-est-une-richesse-menacee.

Halaoui, Nazam (2001), *L'identification des langues dans les constitutions africaines*, Revue française de droit constitutionnel, n° 45, p. 31-53.

Hien, Amélie ; Giroux, Michel (2012), *Le français au Burkina Faso : usages multiples et rapports socio-affectifs complexes*, Repères DoRiF, n° . 2, https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=41.

Ilboudo, Paul Taryam (1994), *Programme d'éducation bilingue*, Site de l'Unesco, (http://www.unesco.org).

Klinger, Dominique ; Véronique, Georges Daniel (2006), *La grammaire du Français fondamental : Interrogations historiques et didactiques*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 36, mis en ligne le 19 novembre 2014, http://journals.openedition.org/dhfles/1189.

[29] Voir *Thomas Sankara parle. La révolution au Burkina Faso de 1983-1987,* 2007, Edition Pathfinder, Valère SOMÉ, *Thomas Sankara : l'espoir assassiné*, L'Harmattan, Paris, 1990, et le site Internet dédié à Thomas Sankara (https://www.thomassankara.net/).\\.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Mallam, Maman Garba ; Seydou Hanafiou, Hamidou (2010), *Niger*, in Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action, Paris, éditions les archives contemporaines, p. 397-570, https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825.

Napon, Abou (2007), *Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso*, in Compaoré, Félix ; Compaoré, Maxime ; Lange, Marie-France ; Pilon, Marc (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels, CNRST, Ouagadougou, p. 253-264, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-11/010045333.pdf.

Ndiaye, Modou ; Diakité, Mamadou (2010), *Sénégal*, in Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action, Paris, éditions les archives contemporaines, p. 571-624, https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825.

Nikièma, Norbert ; Kaboré-Paré, Afsata (2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF). Cas du Burkina Faso*, http://www.elan-afrique.org.

Nikièma, Norbert (2011), *Un modèle multilingue commençant par la langue première pour répondre aux exigences de qualité de l'éducation formelle de base dans trois pays « francophones » d'Afrique de l'Ouest*, publié en ligne en décembre 2011, http://www.imaginationafrika.org.

Prignitz, Gisèle (1995), *Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, pays essentiellement multilingue et résolument francophone*, in De Robillard, Didier ; Beniamino, Michel (dir.), Le français dans l'espace francophone, tome 2, Champion, Paris, p. 535-564.

Silué, Jacques Sassongo ; Yéo, Oumar Kanabein (2017), *Les défis à l'intégration des langues dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains : cas de la Côte d'Ivoire*, Revue Baobab, n° 22, p. 188-200, https://www.revuebaobab.org/content/view/468/33/.

Somé, Kogh Pascal (2017), *L'un et le multiple dans la société plurilingue du Burkina Faso*, in Navarro, Élisabeth ; Benayoun, Jean-Michel Michel (dir.), Langues, diversité et stratégies interculturelles, Michel Houdiard éditeur, collection « Langues, cultures, représentations », Paris, p. 198-220.

Somé, Kogh Pascal (2020), *Du latin langue gallo-romane au français langue africaine*, Repères DoRiF, n° 21 – Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains, dorif università, (http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=472).

Somé, Kogh Pascal (à par.), *Le français langue africaine : une approche sociolinguistique*, in Benayoun Jean-Michel ; Navarro, Élisabeth ; Somé, Kogh Pascal ; Zouogbo, Jean-Philippe (dir.), Voix africaines-Voies émergentes : langues, développement et dynamiques interculturelles, éditions des archives contemporaines, collection « InterCulturel », Paris.

Tabouret-Keller, Andrée (2006), *À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets*, Langage et société, n° 118, p. 109-128. DOI : 10.3917/ls.118.0109, (https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-109.htm).

Zouogbo, Jean-Philippe (2020), *La langue française, un obstacle au développement des pays d'afrique subsaharienne francophone ?*, Repères DoRiF, n° 21 – Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains, DoRiF Università, Roma, 2020, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=474.

Sites Internet

Learning portal : (https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/glossary/alphab\%c3\%a9tisation-fonctionnelle)

POCLANDE : (https://www.poclande.fr/)

Statistiques mondiales : (http://www.statistiques-mondiales.com)

Thomas Sankara : (http://www.thomassankara.net/)

Universalis :(https://www.universalis.fr/)

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345