

IMPLÉMENTATION DU BILINGUISME À L'ÉCOLE BURKINABE : ANALYSE DES ENJEUX LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES

Yassia MANDÉ

Centre Universitaire de Banfora

Tel. : 70528387/ 66719086

yassmand@yahoo.fr

Résumé

Malgré les résultats probants de son expérimentation, le bilinguisme éducatif Français/langue nationale peine à être une réalité au Burkina Faso. La problématique centrale de l'implémentation du bilinguisme est liée au fait que le pays dispose d'une soixantaine de langues parmi lesquelles la communauté éducative doit opérer des choix. Aussi, le transfert des connaissances de la langue première à la langue seconde présente d'énormes difficultés. Dans un tel contexte, il est légitime de s'interroger sur les éventuelles conséquences liées au choix d'une langue quelconque à joindre au français dans les activités d'enseignement-apprentissage à l'école. L'objectif de la présente étude est d'analyser le processus de choix de la langue locale dans les établissements bilingues et les implications didactiques qui en résultent. Dans cette perspective, notre travail combine enquête-terrain et analyse de corpus. L'enquête est réalisée auprès de personnes de ressources intervenant dans le processus d'ouverture et/ou de gestion des établissements scolaires bilingues. À la fin de l'analyse, nous retenons essentiellement que dans son extension géographique, le système bilingue à l'absence d'une véritable. Cette situation est souvent source de tension sociale au sein des communautés. En outre, des difficultés subsistent au niveau didactique, surtout en ce qui concerne transfert des connaissances de la langue première vers la langue seconde du fait d'énormes différences entre les systèmes de fonctionnement des deux langues.

Mots clés : *bilinguisme, multilinguisme, langue première, système éducatif*

Summary

Despite the convincing results of its experimentation, French/ national language educational bilingualism is struggling to be a reality in Burkina Faso. The central problem of the implementation of bilingualism is linked to the fact that the country has about sixty languages among which the educational community must make choices. Also, the transfer of knowledge from the first language to the second language presents enormous difficulties. In such a context, it is legitimate to wonder about the possible consequences linked to the choice of any language to be added to French in teaching-learning activities at school. The objective of this study is to analyze the process of choosing the local language in bilingual schools and the resulting didactic implications. In this perspective, our work combines field research and corpus analysis. The survey is carried out with resource people involved in the process of opening and/ or managing bilingual schools. At the end of the analysis, we essentially retain that in its geographical extension, the bilingual system has the absence of a real one. This situation is often a source of social tension within communities. In addition, difficulties remain at the didactic level, especially with regard to the transfer of knowledge from

the first language to the second language because of the enormous differences between the functioning systems of the two languages.

Key words: *bilingualism, multilingualism, language first, education system*

Introduction

Une des caractéristiques de l'enseignement au Burkina Faso est de se faire exclusivement dans une langue étrangère au pays (le français), mais surtout de s'adresser à des populations qui parlent des langues différentes. Dans un contexte de multiplicité des langues nationales (une soixantaine selon SOMÉ (2003 :73), il est légitime de s'interroger sur les éventuelles conséquences de l'usage de ces langues dans les activités d'enseignement-apprentissage. En effet, en adoptant le français comme l'unique médium d'enseignement, le système éducatif burkinabè fait face à d'énormes difficultés dont nous rappelons trois pour les besoins de notre analyse. Ainsi, en premier lieu, au plan psychologique, « l'incursion » du français aux premiers moments de la scolarité crée un fossé chez les élèves en animant une sorte de dissension entre l'école et le milieu local. En second lieu, l'on se rend compte que les échecs des apprentissages scolaires sont en grande partie causés par cette irruption du français comme principal médium dans les classes. Dans cette lancée, SAWADOGO (2004) estime que l'hégémonie des langues étrangères (français, anglais, etc.) pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives des jeunes écoliers africains. Il y a sur ce point de sérieuses difficultés pour les apprenants à forger les aptitudes cognitives et communicationnelles pour la maîtrise souhaitée de la langue française. En dernier lieu, au niveau individuel, collectif, des personnes, des groupes de personnes et presque toutes les nations africaines se définissent souvent comme essentiellement anglophones, francophones, lusophone, etc. Cette situation de différenciation basée sur des critères profondément subjectifs conduit à un attachement profond avec les ex-colonies et les valeurs exotiques en mettant en péril les valeurs locales, l'intégration des peuples, la coopération, en un mot, le développement. Il faut également noter dans ce domaine que l'avenir est loin de paraître rassurant car la jeune génération, le plus souvent (surtout en zone urbaine) ne semble pas très intéressée par ce débat, elle qui préfère plutôt initier ses enfants très jeunes aux langues étrangères : anglais, français, etc. Ces enfants qui, parfois, ne parlent à domicile ni la

langue maternelle de leur père, ni celle de leur mère, s'expriment cependant avec dextérité en anglais, en français, en allemand, etc., ce qui constitue une source de fierté manifeste pour leurs jeunes parents. Maîtriser l'anglais c'est bien, écrire et parler français est encore bien dans cet environnement de village planétaire mais au-delà de tout, sommes-nous obligés de continuer à ne réserver qu'une part aussi négligeable à nos langues nationales dans notre vie de tous les jours ? Il est alors plus que temps, si l'on pense développement endogène et durable, de redonner leurs lettres de noblesse à nos langues pour éviter que nos descendants se retrouvent un jour en face d'une impasse. Chaque pays africain est donc mis en demeure de trouver les stratégies idoines pour corriger toutes ces défaillances et sortir son système éducatif de cette décrépitude continue. C'est dans un tel contexte que les autorités burkinabè ont entrepris d'énormes innovations pédagogiques et éducatives parmi lesquelles l'éducation bilingue afin de rendre l'école plus accessible et lui donner de l'efficacité et de l'efficience. C'est ainsi que le Ministère en charge de l'éducation a, depuis un certain nombre d'années entamé l'expérimentation et la généralisation du bilinguisme français/langue locale avec l'appui de certaines organisations non gouvernementales (SOLIDAR Suisse, AKADEMI Buamu-sĩ, Tun-toa, ...). Mais malgré tous les résultats plus ou moins probants de l'expérimentation, le bilinguisme peine à être une réalité dans ces écoles. Cet état de fait est le corollaire de difficultés réelles enregistrées sur le terrain de la pratique de ce bilinguisme éducatif qui sont entre autres la multiplicité des langues nationales (MANDÉ (2020), l'insuffisance de formation des enseignants (SAWADOGO (2004), la massification, la réticence de certains acteurs face à l'éducation bilingue, l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les défis didactiques comme ceux liés au transfert des savoirs de la langue première vers le français, ... Ainsi, des difficultés liées au choix de la langue d'enseignement à celles relevant du transfert des connaissances, le bilinguisme à l'école comporte en lui-même des souches diffuses de son faible dynamisme. Si tous les partenaires de l'école sont presque alors unanimes à évoquer la vertigineuse baisse du niveau des élèves en français dans les écoles classiques (SAWADOGO (2004) ainsi que l'inadéquation des nouvelles aspirations avec les programmes scolaires classiques, la situation dans les écoles dites innovées que sont les écoles bilingues n'est pas aussi reluisante. On est donc en droit de se demander

qu'est ce qui constitue les points d'achoppement que traversent les écoles bilingues ? Dans une étude antérieure, nous avons pu, après analyse de données recueillies auprès d'apprenants de quelques écoles bilingues, relever que la langue locale utilisée pose problème chez certains apprenants eu égard à la langue première de ces derniers. Au-delà de cet aspect, il y a donc lieu de s'interroger sur les mobiles qui ont conduit à ce choix auprès des acteurs principaux (parents d'élèves, enseignement) ainsi que les conséquences sur le processus même de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire, sur les interactions didactiques (interactions les entre le français et la langue locale, entre les élèves et les enseignants, etc.). Dès lors, s'impose à l'analyse la question principale suivante : Existents-ils des mécanismes homogènes de choix des langues nationales dans les écoles bilingues ? De cette question principale, on peut retenir les questions secondaires suivantes : quels sont les critères utilisés pour le choix de la langue locale dans ces écoles ? Quelles sont les conséquences des choix non avisés de la langue locale dans le processus d'enseignement-apprentissage dans ces écoles ? La réponse à cette problématique fonde les hypothèses ci-après : l'absence de textes clairs au niveau institutionnel ne favorise pas le juste choix de la langue locale. De cette hypothèse principale découlent les hypothèses secondaires suivantes : il n'existe pas de critères objectifs qui guident le choix des langues locales dans les écoles bilingues ; le choix non avisé de la langue locale constitue un véritable obstacle au processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles bilingues. L'objectif de cette étude est d'analyser le processus de choix de la langue locale dans les établissements bilingues et les implications didactiques qui en résultent. Pour ce faire, l'intérêt porte sur des écoles bilingues pilotes de la province du Mouhoun. Le choix de la langue locale pour l'enseignement bilingue s'opère parmi plusieurs langues et où cohabitent plusieurs groupes ethniques. Des entretiens ont été conduits avec des parents d'élèves, les enseignants des classes observées, avec les chefs d'établissements, des autorités administratives et coutumières ainsi qu'avec des encadreurs pédagogiques. Nous faisons donc recours ici à l'ethnolinguistique (POTTIER, 1970 : 1) qui est cette discipline qui explique certains faits dynamiques de processus linguistiques. Dans les lignes suivantes, sont définies la méthodologie, les principaux résultats et les conclusions obtenues.

1. Cadre méthodologique

À cette section de notre analyse, nous présentons la méthodologie adoptée pour conduire notre recherche. Compte tenu de la visée de cette étude, il était indispensable de réaliser un travail de terrain conséquent en vue de récolter des matériaux linguistiques analysables auprès d'un échantillon d'acteurs des écoles bilingues. Le choix de notre échantillon s'est porté sur huit (08) localités abritant chacune une école bilingue. Ces localités sont situées dans les communes de Dédougou, de Konan et de Ouarkoye. La démarche scientifique adoptée pour conduire cette étude repose sur une recherche documentaire et une enquête de terrain appuyée. La méthode d'investigation par enquête fait recours à une approche mixte (approche qualitative-approche quantitative) inspirée des travaux de POTTIER (1970).

Les participants sont tout d'abord des praticiens et des partenaires du système éducatif. Le premier groupe est constitué d'enseignants et d'élèves des classes de cinquième année des écoles bilingues retenues pour l'étude. Au niveau des enseignants titulaires des classes, nous leur avons administré un questionnaire à la suite de leur prestation afin de recueillir plusieurs avis sur le problème que pose notre sujet. Le choix de cet échantillon s'est également fait suivant les objectifs visés par l'étude. En effet, nous avons choisi d'analyser également les productions les interactions didactiques (orales et écrites) entre les apprenants et leurs enseignants. Dans ce sens, il nous paraît donc logique d'orienter notre regard sur ceux (les élèves) pouvant fournir des productions orales et écrites lisibles et analysables ainsi que ceux ne pouvant s'exprimer qu'à l'oral. C'est en tenant alors compte de ces impératifs que nous avons choisi les élèves de la première année et ceux de la cinquième année et leurs enseignants comme échantillon de cette enquête. Il s'agit en termes d'effectif de 10 enseignants titulaires de classes et de 67 apprenants dont 37 filles et 30 garçons. À ce premier échantillon s'ajoute le guide d'entretien adressé à des parents d'élèves, à des autorités coutumières, administratives, communales ainsi que des encadreurs pédagogiques. Au total, soixante (60) personnes (autres que les apprenants et leurs enseignants) ont été interrogées dans les localités retenues pour l'étude: quatre villages dans la commune urbaine de Dédougou pour quarante (40) enquêtés et un village dans chacune des communes rurales de Konan et de Ouarkoye (dont 10 enquêtés par

commune). Les principales questions qui ont animé ces entretiens sont essentiellement les suivantes : Quelle est la langue des populations autochtones du village ? Quelle est la langue la plus parlée par les populations ? Quelle langue parlez-vous ? Comment s'est effectué le choix de la langue locale enseignée dans votre école ? Avez-vous été associé au processus de choix de la langue ? Quels sont selon vous les avantages de l'éducation bilingue ? Quelles sont les difficultés liées à la langue locale de votre école ? Souhaitez-vous le maintien de cette forme d'éducation dans votre école ? Pourquoi ? Il faut mentionner qu'un type de questionnaire a été adressé à chaque groupe d'enquêtés selon son rôle dans le processus.

2. Présentation et analyse des principaux résultats

Les résultats en ce qui concerne les langues utilisées dans les activités d'enseignement-apprentissage sont présentés par localité (école). Nous commençons cette section par une présentation globale de la situation sociolinguistique de notre terrain d'étude (province du Mouhoun).

2. 1. La situation sociolinguistique du Mouhoun

La province du Mouhoun est notre terrain d'étude. Le choix de cette entité administrative est lié en premier lieu au fait qu'elle enregistre un assez grand nombre d'écoles bilingues dont l'essentielle (6/8) dans la commune de Dédougou, ville cosmopolite et chef-lieu de la province et de la région de la Boucle du Mouhoun. En second lieu, cette province est représentative de la très grande diversité linguistique du pays. Par exemple, selon les données contenues dans le *Schéma directeur d'aménagement et d'urbanisme de la ville de Dédougou*, du point de vue des groupes ethniques, la population de ladite ville est constituée à majorité et par ordre d'importance des Bwaba (31,80%), des Mossi (26,91%), des Marka souvent désigné par l'ethnonyme « Dafing » (12,08%) et des Samo (10,70%). Les principales langues les plus parlées par la population de Dédougou sont celles qui sont véhiculaires d'envergure nationale comme le dioula (34,17%), le mooré (27,66%) et le bwam (15,83%) qui est la langue des autochtones. Presque toute la soixantaine de langues parlées à travers le pays y sont également parlées.

2.2. Situation des écoles bilingues de la province

La province du Mouhoun compte à ce jour huit (8) écoles primaires bilingues, toutes publiques réparties dans 03 Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) avec un effectif de 478 élèves dont 248 garçons et 230 filles (source : DPEPPNF du Mouhoun, 2020). Au niveau du privé, on n'enregistre aucune école bilingue. L'église catholique qui accompagne cette innovation à côté de l'État a, depuis un certain moment (2014-2015) transformé une grande partie de ses écoles bilingues en écoles classiques. C'est dans cette dynamique que la seule école bilingue catholique (Sainte-Bernadette de Dédougou) de la province a été retirée du système bilingue. Les langues nationales enseignées dans ces écoles sont le dioula et le bwamu.

2.3. Situations des langues d'enseignement dans quelques écoles bilingues

Après une analyse des données recueillies, on se rend compte que chaque école est le reflet de la situation linguistique de la communauté dans laquelle est installée, les apprenants étant des produits de cette communauté. Nous avons choisis de présenter ici la situation linguistique de quatre écoles qui sont assez représentatives de la situation d'ensemble des écoles bilingues de la province. Une de ces écoles (Kounandia) faisait partie d'une étude que nous avons menée antérieurement (MANDÉ, 2020), étude qui s'est limitée à des données linguistiques enregistrées auprès d'élèves de cet établissement. Cette étude ne nous a pas permis de mettre en relation des variables telles que langues d'enseignement vs langues les plus parlées par la population, l'impact du choix de certaines langues sur la qualité de l'enseignement-apprentissage, etc.

2.3.1. L'école de Kounadia

Au niveau de cette école, la situation se présente comme suit :

Effectif : 127

Langue des autochtones : *marka*

Langue la plus parlée: le *marka* (environ 100% de la population)

Langue la plus parlée par les élèves: le *marka* (environ 90%)

Langue d'enseignement: le *dionla*

Tous les enquêtés affirment n'avoir pas été impliqués dans le choix du dioula comme langue d'enseignement dans cette école. La

langue d'enseignement a alors été imposée par l'autorité depuis la création de l'établissement et ce, contrairement à la circulaire du Ministère en charge de l'éducation nationale qui établit que le choix de la langue locale incombe à la communauté. Néanmoins, les encadreurs pédagogiques expliquent ce choix par le fait que le *marka* est très proche de cette langue, et d'autre part, le *marka* ne fait pas partie des langues répertoriées dans le cadre de l'éducation bilingue. L'effectif assez large des élèves de cette école s'explique en partie par le fait qu'il n'y a aucune autre structure éducative dans cette localité. Les parents qui désirent scolariser leurs enfants sont donc contraints de les y envoyer. Au moins 70% (8/12) des parents d'élèves enquêtés souhaitent l'abandon du bilinguisme et l'usage du français comme seule langue d'apprentissage.

2.3.2. L'école de Makuy

Cette école présente les réalités linguistiques suivantes :

Effectif de l'école: 32

Langue des autochtones : *bwamu*

Langue la plus parlée : *fulfuldé* (selon tous les enquêtés)

Nombre d'élèves *bwamuphones*: 13 (40,62%)

Nombre d'élèves *fulaphones*: 19 (59,3%)

Langue d'enseignement: *bwamu*

La langue d'enseignement est donc celle des autochtones du village et non celle la plus parlée. Il faut également signaler que le dialecte enseigné n'est pas celui du *bwamu* de la localité. Le dialecte parlé dans ce village n'étant pas décrite (par les chercheurs), le promoteur de cet établissement (l'ONG *AKADEMI Buamu-sĩ, Tum-toa*) a imposé un dialecte déjà en usage dans des écoles d'autres localités au nom de la promotion de la langue et de la culture *bwa* (peuple locuteur de la langue *bwamu*). C'est-à-dire donc qu'aucun membre de la communauté n'a été associé d'une manière ou une autre au choix de la langue locale à adjoindre au français dans cet établissement.

2.3.3. L'école de Sagala

Effectif de l'école: 84

Langue des autochtones : *bwamu*

Langue la plus parlée : *mooré*

Élèves *morephones*: 70 (83,33%)

Élèves *bwamuphones*: 14 (16,66%)

Langue d'enseignement: *bwamu*

Ayant vu le jour grâce à l'appui de l'ONG *AKADEMI Buamu-si*, c'est le *bwamu* qui est la langue d'enseignement retenue au détriment de celle parlée par la quasi-totalité des apprenants de cette école. Comme celle de Kounandia et malgré que tous les enquêtés (100%) souhaitent la transformation de cette école en école classique, on y enregistre également un assez large effectif d'apprenants du fait qu'elle est le seul établissement scolaire de la localité.

2.3.4. L'école de Syn

Effectif de l'école : 56

Langue de la population autochtone: *bwamu*

Langue la plus parlée: *bwamu* (environ 100% de la population)

Langue la plus parlée par les élèves : *dioula*

Langue d'enseignement: *dioula*

De toutes les écoles enquêtées, celle-ci est la seule où la langue d'enseignement est celle parlée par la majorité des élèves. Le *dioula* comme langue d'enseignement est contesté par les populations autochtones qui ont à mainte reprise tenté de faire du *bwamu* la langue d'enseignement.

On voit bien que la langue des autochtones s'impose (même si elle a moins de locuteurs) comme langue d'enseignement dans la majorité des écoles. Dans le cas de certaines écoles, la langue locale n'étant pas décrite, une langue voisine est adoptée dans les activités d'apprentissage. Le choix de la langue est souvent arrimés aux traditions du village et non aux objectifs éducatifs ; l'ouverture de certaines écoles est teintée de relents politiques ; les encadreurs ne sont pas invités ou concertés à l'enquête préliminaire. Il se dégage donc un conflit linguistique où la majorité des apprenants apprennent dans deux langues qu'ils ne maîtrisent pas, alors que la philosophie de l'école bilingue est de partir de la langue maîtrisée par ceux-ci comme médium au côté du français. Cela dénote donc d'une absence de politique d'aménagement linguistique claire en amont de cette innovation éducative. C'est donc au vue de tous ces disfonctionnement dans le système que beaucoup d'enquêtés tout en reconnaissant certains aspects positifs du bilinguisme préfèrent l'école classique (monolingue) pour leurs enfants.

2.4. Bilinguisme et didactique des disciplines

Dans une démarche originelle, le bilinguisme tout comme les différentes formules alternatives visent l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif dans un contexte de nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques et didactiques à l'aune des avancées scientifiques. C'est ainsi que Cummins (1984) proscrit l'utilisation précoce d'une langue étrangère à l'apprenant comme médium dans le processus d'enseignement-apprentissage. Mais faut-il le rappeler, le plus important dans la situation d'apprentissage n'est pas de savoir si la langue utilisée à l'école est une langue nationale, dominante ou non, mais s'il s'agit bien d'une *langue ressource pour l'enfant*, c'est-à-dire, une langue sur laquelle on peut s'appuyer pour faciliter les divers apprentissages, y compris l'apprentissage de la langue seconde (le français ici). Une langue nationale n'est une « langue ressource » pour l'apprenant que si ce dernier la parle, que ce soit comme « langue maternelle » ou comme deuxième langue. La meilleure acquisition des connaissances dans la langue seconde serait tributaire de leur acquisition et consolidation en amont dans la langue première (langue ressource) de l'apprenant. Pour cela, il est souhaitable que l'apprenant ait un niveau de compétence acceptable dans la première langue avant d'adosser à ces compétences d'autres compétences en langue seconde. La vision du bilinguisme dans notre cas s'inscrit en droite ligne dans cette conception de Cummins (1984): le savoir est d'abord construit dans la langue maîtrisée par l'élève et ensuite transféré dans la seconde langue. Notre analyse nous conforte dans cette position en ce qui concerne certaines disciplines comme les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre où les élèves enquêtés enregistrent de très bons scores comme en témoignent le tableau ci-dessous synthétique des résultats d'évaluation des élèves de quatrième (4^e) année en sciences et en mathématiques :

Tableau 1 : Performances des apprenants en science et mathématiques

École	Science		Mathématiques	
	Notes comprises entre 0 et 4,99	Notes comprises entre 5 et 10	Notes comprises entre 0 et 4,99	Notes comprises entre 5 et 10
Kounandia	7/39	32/39	10/39	29/39
Syn	5/12	7/12	6/12	6/12
Sagala	11/29	18/29	14/29	15/29

Ce qui constitue l'avantage au niveau de ces disciplines, c'est le fait que les mécanismes et les données sont déjà connus, compris et nommés dans la langue première facilitant ainsi le mécanisme de transfert de ces connaissances vers le français : on parle souvent de transfert aisé.

Au-delà de ces disciplines, l'apprentissage de la langue française est facilité à certains niveaux grâce aux acquis de la langue première des apprenants. Ce qui facilite l'apprentissage du français chez les apprenants bilingues, c'est surtout le fait que ceux-ci possèdent déjà un système linguistique et un système LAD (Language Acquisition Device) développé lors de l'apprentissage de la langue première. Au niveau de la phonétique et de la graphie par exemples, il existe des lettres communes à L1 (dioula) et à L2 (français) qui sont homophones, homographes : d, f, o, etc. Mais cet avantage lié au bilinguisme chez les enquêtés est limité par deux principaux éléments : le mauvais choix de la langue première jointe au français dans ces établissements et la différence des structures des deux langues en action.

2.5. Difficultés liées au bilinguisme

L'effet positif du bilinguisme dans la didactique des langues est constaté lorsque les structures des deux langues dans le système bilingue sont identiques. Dans ce cas, on parle alors, en termes didactiques de transfert négatif (ou interférence). Cette zone de divergence entre les deux langues premières de notre échantillon (dioula et bwamu) et le français est source de nombreuses difficultés dans le processus d'apprentissage du français. On peut donc appréhender certains types d'erreurs commises par les élèves de notre échantillon comme relevant des difficultés liées à la différence de système entre leur L1 (dioula) et leur L2 (français). Par exemple, au niveau phonétique, on peut constater la présence de lettres homographes non homophones (c, u, ...) déjà acquise en L1 (dioula) dès les premiers apprentissages. Il y a également et contrairement au français, l'absence d'accent (circonflexe, grave, aigu) sur certaines lettres (e par exemple), l'absence de certaines lettres françaises (x par exemple). Il se produit alors un transfert difficile au niveau de la prononciation. C'est ce qui explique des erreurs telles que :

- **puse* mis pour pouce, **buse* pour boucher, erreurs commises du fait que u se lit « ou » en dioula,
- **espose* au lieu de « expose », les **pris* au lieu de « les prix », des erreurs commises du fait que la lettre « x » n'existe pas en dioula.

En sus de ces difficultés interlinguales, le bilinguisme éducatif devra faire à des difficultés plus sérieuses que sont entre autres la réticence de certains acteurs face au bilinguisme éducatif, le mauvais choix de ce qui est considéré comme langue première des apprenants, le problème du niveau de connaissances des enseignants. Certains d'entre eux purent suivre une formation de deux semaines, insuffisante pour les locuteurs et totalement inutilisable pour les non-locuteurs, etc.

Pour certains enquêtés, il est hasardeux d'entreprendre l'introduction des langues africaines dans les classes. Ils évoquent la pauvreté et l'incapacité de ces langues à théoriser ou à traduire les réalités scientifiques conçues dans d'autres langues. Contre cette conception, Diop (1979 :418) estimait que « rien ne nous empêche d'introduire dans les langues africaines, des concepts et des modes d'expression capables de rendre les idées scientifiques et philosophiques du monde moderne. » Cette façon de privilégier les langues étrangères (le français pour notre cas) par rapport à celles nationales (surtout par les intellectuels voire des acteurs de l'éducation) explique les faibles effectifs dans les écoles bilingues (voir effectifs ci-dessus).

Le choix de la langue locale est la plus grande difficulté dans les établissements scolaires ayant fait l'objet de notre étude. Il n'y a aucune politique linguistique claire en la matière. Le choix de la langue est le plus souvent laissé soit à l'initiative du partenaire qui finance la réalisation de l'infrastructure éducative et ayant souvent des ambitions inavouées (politique, profit, etc.), soit à celle de quelques notabilités de la localité sans aucune maîtrise ou expérience en matière d'éducation bilingue. Le plus souvent, c'est la langue la moins parlée par les apprenants qui est choisie, biaisant du coup l'idéal de la formule bilingue qui est de s'appuyer sur les compétences linguistiques de ces derniers pour construire d'autres savoirs. Ce mauvais choix de la langue conduit également à d'autres goulots d'étranglement dans la formation des apprenants (absence de documents didactiques, recours à d'autres langues, donc une sorte de trilinguisme, etc.), ce qui explique les faibles performances des apprenants bilingues en français.

2.6. Suggestions

Pour donner toutes les chances de succès à l'innovation, des actions d'envergure doivent être entreprises à divers niveaux du processus d'implémentation. Ainsi au niveau de l'État, nous suggérons en premier

lieu la dépolitisation totale du secteur de l'éducation et sa gestion par les seuls techniciens du domaine. Il faudra également qu'un accent particulier soit mis sur l'utilisation de la langue maternelle comme médium dans l'éducation des enfants depuis le niveau préscolaire afin d'imprégner les apprenants du matériau linguistique nécessaire à l'apprentissage formel. On pourrait également décider de la prise en compte dans les examens et concours officiels des langues nationales et autres activités culturelles enseignées dans les écoles bilingues ; élaborer des stratégies éducatives incluant un bilinguisme de type fonctionnel. En outre, il faut procéder à la prise de textes administratifs et législatifs de politique linguistique claire et de gestion du multilinguisme qui se traduit par la mise en place de politiques et de directives claires permettant un choix éclairé des langues nationales à adjoindre au français. Enfin, il faut veiller à l'implication de toute la communauté éducative dans le choix de cette langue ; procéder à la généralisation du bilinguisme dans tous les établissements ; assurer une formation conséquente du personnel enseignant et tenir compte des aspects langues dans le processus de répartition de ce personnel ; sensibiliser la communauté éducative sur les bienfaits du bilinguisme éducatif ; transformer toutes les écoles en écoles bilingues afin de ne point donner le choix du type d'école aux parents d'élèves.

Au niveau des chercheurs, il faut travailler à la description du maximum de langues nationales ; créer et animer des institutions devant poursuivre un programme cohérent de recherche scientifique pour accompagner toutes les étapes du programme d'éducation bilingue (et surtout son volet choix des langues dans les établissements bilingues) ; dynamiser à l'Université la filière de la traduction et interprétation professionnelle impliquant les langues nationales.

Conclusion

Le caractère élitiste et déracinant du système éducatif classique burkinabè hérité de la colonisation pose avec acuité le problème de l'adaptation de ce système aux réalités et aux finalités actuelles du assignées à l'éducation. Malheureusement le contexte n'est pas très propice au regard de la multiplicité des langues nationales, de la faible description de ces langues, des objections souvent sur fond de préjugés, avancées contre l'emploi des langues nationales à l'école et à l'absence de

politique linguistique claire. À ces difficultés s'ajoutent celles didactiques liées au difficile transfert des connaissances de la langue première des apprenants vers le Français en raison des différences de fonctionnement de ces deux langues. Face à tous ces défis, un énorme travail d'aménagement linguistique et l'implication des acteurs à tous les niveaux s'impose si l'on veut faire des langues locales un tremplin pour une éducation de qualité.

Bibliographie

CUMMINS Jim (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*, Cambridge University Press.

DIOP, Cheik Anta (1979). *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine.

MANDÉ, Yassia (2020). « Multilinguisme et implémentation du bilinguisme dans le système éducatif burkinabè », *in migration : entre diversité culturelle, plurilinguisme et développement durable*, AKOFENA spécial n°4, Coordinateurs : Jean Martial TAPE, Amoikon Dyhie ASSANVO et Kouakou Appoh Énoc KRA, L3DL-CI Université Félix Houphouët-Boigny.

PITROIPA B., Yamba (2008). *Apprentissage, appropriation et utilisation d français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso : cas des élèves-maîtres*, thèse de doctorat, Université de Poitiers.

POTTIER Bernard (1970). L'ethnolinguistique. *In Langages*, 5^e année, n°18, direction de Bernard POTTIER.

SAWADOGO Georges (2004) : « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Repères* n°29, Nouvelle série, Numéro coordonné par : Gilbert DUCANCEL et Diana-lee SIMON, INRP, pp.251-260.

SOMÉ, Z. Maxime (2003). *Politique linguistique, enseignement du français et valorisation des langues « nationales » en Afrique : cas du Burkina Faso*, thèse de Doctorat d'État ès lettres, Université Cheikh Anta Diop, Dakar